



**IVANIO DICKMANN** ORGANIZADOR

# ESPERANÇAR

**CRIAR E RECRIAR A EDUCAÇÃO**

# ESPERANÇAR


## CRIAR E RECRIAR A EDUCAÇÃO

Ivanio Dickmann  
[Organizador]

NOTA: Dado o carácter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

IMPORTANTE: Muito cuidado e técnica foram empregados na edição deste livro. No entanto, não estamos livres de pequenos erros de digitação, problemas na impressão ou de alguma dúvida conceitual. Avise-nos por e-mail: [cida.dialogar@gmail.com](mailto:cida.dialogar@gmail.com)

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).



Ivanio Dickmann  
[Organizador]

# ESPERANÇAR

## CRIAR E RECRIAR A EDUCAÇÃO

Diálogo Freiriano  
Veranópolis - RS  
2023

## CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil  
Aline Mendonça dos Santos - Brasil  
Fausto Franco Martinez - Espanha  
Jorge Alejandro Santos - Argentina  
Martinho Condini - Brasil  
Miguel Escobar Guerrero - México  
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil  
Ivo Dickmann - Brasil  
José Eustáquio Romão - Brasil  
Enise Barth - Brasil

## EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann  
Diagramação: Maria Aparecida Nilen

## FICHA CATALOGRÁFICA

E77      Esperançar: criar e recriar a educação / Ivanio Dickmann  
            (Organizador). – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2023.

ISBN 978-65-87199-94-8

1. Educação. 2. Educação – Aspectos sociais. I. Ivanio Dickmann.

2023\_0240

CDD 370.1 – (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

## EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNPJ] 20.173.422/0001-76]  
Rua General Flores da Cunha, 172 – apto. 2401  
Centro, Veranópolis – RS - CEP 95.330-000  
cida.dialogar@gmail.com  
www.dialogofreiriano.com.br  
Whatsapp: [54] 98428.3547



## SUMÁRIO

<b>Esperançar – criar e recriar a educação</b> Ivanio Dickmann.....	9
<b>Criação conceitual pelo uso do texto filosófico em sala de aula</b> Adailton Pereira de Melo.....	11
<b>Evasão escolar na educação básica: um mapeamento das produções científicas entre 2018 a 2022</b> Ana Paula Rodrigues de Souza, José Humberto Veríssimo Zuchetti, Rodolfo Cláudio da Cruz, Adriana Rodrigues dos Santos Brito.....	25
<b>2022: a educação do campo no sudoeste do Paraná</b> Carlos Antônio Bonamigo, Ana Cláudia Antunes dos Santos.....	38
<b>Avaliação na educação de jovens e adultos: perspectivas, limites e possibilidades dos sujeitos que fazem essa modalidade de ensino</b> Carlos Roberto de Sousa, Joniel Feitosa de Sousa.....	61
<b>Geografia e educação um ensaio sobre a ciência geográfica</b> Celso Samir Guielcer de For.....	80
<b>Educação e direitos humanos: a luta dos povos indígenas capixabas pelo direito à terra</b> Damião Amity Fagundes, Dra. Ana Eugenia González Chena.....	89
<b>Cultura(s) surda(s) em debate: diferentes abordagens, amplas possibilidades</b> Edileuza Lima Freire, Patrícia Alves Camilo, Francisco Cleber Rodrigues da Silva, Vitória Camilo Azevedo.....	99
<b>Práticas psicopedagógicas e o desenvolvimento humano pelo brincar: as vivências pedagógicas do brincar como instrumento de educação, formação e do pastorear crianças</b> Edir Spredemann.....	109
<b>Crianças e infância: discursos, percursos e direitos</b> Elizabete H. Viana, Rafaely Karolynne do Nascimento Campos.....	123

<b>Conversações de bell hooks com Paulo Freire no esperançar</b> Flávia Cristina Silveira Lemos, Rafaela Habib Souza Aquime, Leila Cristina da Conceição Santos Almeida, Daniele Vasco Santos, Adriana Helena Moraes e Moraes .....	133
<b>As questões da educação ambiental e sua aplicabilidade nos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos campus do Instituto Federal de São Paulo – IFSP</b> Geisa Cavalcante Carbone Sato .....	139
<b>Educação e diversidade na formação da sociedade brasileira</b> Gleici Simone Faneli do Nascimento, Valdenir de Souza Coutinho, Paulo Alverto dos Santos Vieira .....	160
<b>Breve discussão sobre direitos sociais: uma nova proposta de diálogo para o público da EJA</b> Jailson Avelino de Araújo.....	169
<b>A abordagem politécnica nas práticas de ensino da educação de jovens e adultos: contribuições da realidade aumentada no ensino de PANC do cerrado</b> Alcyr Alves Viana Neto, Jefferson Carlos Sanches de Faria .....	179
<b>Direito de aprender na escola pública: a aprendizagem escolar como um direito humano a ser garantido</b> Jonilson Lima da Silva Albino, Cristiane Sobrinho Costa .....	186
<b>Cultura escolar e os saberes dos professores de história: entre as conexões midiáticas, socializações e utilizações</b> José Humberto Rodrigues .....	200
<b>A música como ferramenta antirracista em escolas de ensino básico</b> Júlio César Ferreira da Silva.....	211
<b>A cultura da linguagem e da metalinguagem na escrita de Machado de Assis</b> Marcelo Teixeira.....	218

<b>Ação educativa em saúde acerca de gênero e sexualidade: relato de experiência entre estudantes do ensino médio</b>	
Marcelo Valente de Souza, Carlos Alberto Nogueira dos Anjos, Edna Cristina Cordovil Modesto, Elka Costa Teixeira, Lorena Cristina Macedo Oliveira, Juliana Nascimento da Silva .....	228
<b>Reflexões acerca do desenho universal de aprendizagem: uma abordagem inclusiva</b>	
Maria Inês Ferreira da Silva, Tarcísio Gomes de Sousa, Edinalva Noronha Aguiar, Oscar de Souza Filho.....	236
<b>Ação educativa em saúde acerca de métodos e técnicas da/na saúde indígena: relato de experiência</b>	
Leticia de Souza Rodrigues, Marina Pereira Queiroz dos Santos, Nicole Râmilly de Oliveira Lameira, Marcelo Valente de Souza .....	249
<b>Monteiro Lobato e seu aporte para a literatura infantil nacional</b>	
Maria Inês Ferreira da Silva, Antonia Jeanilde Soares Sousa, Marinete Midões Bastos, Rosiane do Socorro Carvalho dos Santos.....	254
<b>Experiencias educativas y habitares de adolescentes y jóvenes experiências educativas e habitats de adolescentes e jovens</b>	
Lucrecia Ithurbide García .....	263
<b>A atuação do pedagogo no projeto político pedagógico: desafios na construção participativa da comunidade intra e extra-escolar</b>	
Maria Inês Ferreira da Silva, Rosiane do Socorro Carvalho dos Santos, Edinalva Noronha Aguiar, Rosana Maria Santo Peleja.....	273
<b>Proposta de formação docente específica para EJA: uma experiência numa escola de Manaus</b>	
Maria Olindina Andrade de Oliveira, Carla de Souza Santos Gonçalves .....	289
<b>Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas</b>	
Daniela de Souza Meneghel Antunes Rodrigues, Lindalva Brígida do Nascimento Silva, Marta L. K. Ardenghi Brizolla, Geni Vieira Góis, Rogério Leite Murji.....	302
<b>A importância da história oral como metodologia de pesquisa</b>	
Marizete Marques da Silva .....	307



<b>As competências socioemocionais, as novas tendências educacionais e o papel do professor</b>	
Daniela de Souza Meneghel Antunes Rodrigues, Edivani Kujawa, Barbara Bazanella, Marta Luciane Kaiper Ardenghi Brizolla, Rogério Murji, Silvia Oliveira, Neide Plucinski.....	316
<b>Inclusão e cultura digital nas escolas brasileiras</b>	
Carlos Antunes Rodrigues, Luziane Aparecida Ribeiro, Marta Brizolla, Elena Romancini, Rogério Leite Murji.....	326
<b>Desafios e possibilidades de uma educação libertadora e emancipadora da Americana Latina</b>	
Mateus Martins Moreira, André Paulo Castanha.....	331
<b>Do letramento digital aos multiletramentos: reflexões sobre a ampliação de um conceito</b>	
Carlos Antunes Rodrigues, Lindalva Brígida do Nascimento Silva, Marta L. K. A. Brizolla, Geni Vieira Góis, Rogério Leite Murji.....	342
<b>A leitura crítica de imagens midiática no contexto da sala de aula como atividade prática que favorece a aprendizagem do aluno no 6º ao 9º ano</b>	
Raimunda do Socorro Sousa dos Santos Monteiro.....	347
<b>Educação maker: entre teorias e práticas na educação profissional e tecnológica</b>	
Ronison Oliveira da Silva, Júlia Angélica de Oliveira Ataíde, Jose Anglada Rivera, Daniel Nascimento-e-Silva.....	362
<b>As nuances históricas a partir das compreensões sobre a(s) diversidade(s) no campo educacional: apontamentos iniciais centrados na perspectiva da neurodiversidade</b>	
Viviane Kate Pereira Ramos.....	376
<b>O sociodrama como instrumento para uma educação intercultural</b>	
Yandra de Oliveira Firmo.....	391
<b>Índice remissivo</b> .....	409



## ESPERANÇAR – CRIAR E RECRIR A EDUCAÇÃO

Olá amigos e amigas, professores e professoras...

É com grande satisfação que apresentamos esta coletânea de artigos científicos sobre Educação, resultado do esforço de pesquisadores e pesquisadoras dedicados e comprometidos em ampliar o conhecimento sobre os mais diversos temas que envolvem a educação na atualidade.

Os artigos aqui reunidos contemplam uma pluralidade de temas que enriquecem o debate acadêmico sobre a educação, indo desde a discussão de educação no campo e na cidade, infância, questões ambientais, políticas públicas até o estudo de diversas práticas pedagógicas. Tais abordagens permitem uma compreensão mais abrangente da complexidade do fenômeno educacional, contribuindo para a formação de uma visão crítica e consciente sobre os desafios enfrentados por professores, professoras, gestores e demais agentes envolvidos no processo educativo.

A relevância dessa coletânea não reside apenas na qualidade dos artigos científicos apresentados, mas também na contribuição que eles representam para o avanço da educação como um esforço coletivo. Afinal, a produção de conhecimento em educação é um processo dinâmico e contínuo, que envolve a reflexão crítica sobre a realidade educacional e a busca por soluções que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Acreditamos que as publicações instituídas para a disseminação do conhecimento em educação possuem um papel fundamental na transformação da sociedade para melhor, por isso e para isso nossa editora existe. Ao tornar acessíveis os resultados das pesquisas acadêmicas sobre educação, essas publicações possibilitam a disseminação de boas práticas e a reflexão crítica sobre as políticas públicas adotadas na área. Nesse sentido, nossa coletânea de artigos científicos que aqui apresentamos assume um papel relevante na busca por uma educação mais justa, inclusiva e democrática.

Por fim, gostaríamos de destacar os esforços dos pesquisadores que se dedicaram à elaboração desses artigos, contribuindo para a ampliação do conhecimento em educação e para a formação de uma sociedade mais crítica e comprometida com a construção de uma educação de qualidade. A todos os envolvidos, nossos sinceros agradecimentos e votos de sucesso na continuidade de suas pesquisas e projetos na área de educação.

O conceito de esperançar na educação surge como uma perspectiva crítica e amorosa para os desafios enfrentados no contexto educacional. A ideia de esperançar é mais do que ter esperança, é um estado crítico que implica em acreditar em possibilidades, apesar das dificuldades.

Na educação, esperar significa acreditar no potencial de cada educando/a e lutar por criar condições para que ele/ela possa desenvolver suas habilidades e competências. É ter esperança em um futuro melhor, a partir da transformação da realidade presente.

Para que a esperança se concretize, é necessário que as políticas públicas em educação sejam adequadas e eficientes, garantindo o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos. É preciso investir na formação de professores e professoras, em infraestrutura adequada, em tecnologias educacionais e em uma pedagogia que valorize a diferença e estimule o protagonismo coletivo.

Além disso, é importante destacar que o esperar na educação não significa ignorar as dificuldades e os desafios existentes. Pelo contrário, é reconhecê-los e enfrentá-los de maneira proativa, com ações e estratégias que podem superá-los. É ter um olhar crítico, mas ao mesmo tempo otimista, para a realidade educacional.

Por fim, esperar na educação é um compromisso de todos os atores envolvidos no processo educativo: gestores, professores, estudantes, familiares e comunidade em geral. É acreditar que a educação pode ser um instrumento transformador da sociedade, capaz de promover a igualdade social e o desenvolvimento humano. É uma atitude que nos convida a construir um mundo melhor, a partir da educação.

Sigamos juntos, contem conosco!

Ivanio Dickmann  
Organizador



# CRIAÇÃO CONCEITUAL PELO USO DO TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA

*Adailton Pereira de Melo<sup>1</sup>*

## **Introdução**

No decurso histórico, quando o homem passa da oralidade para a fixação das palavras por escrito ocorre uma transformação radical no modo de vida, uma nova tecnologia incorporada à cultura humana permitirá que as palavras sejam lidas, relidas, revistas, interpretadas, contextualizadas, aplicadas ao cotidiano, o que não ocorria quando a oralidade se perdia no tempo.

O trabalho tem como objetivo e questões: O que seria o texto? O que se entende por texto filosófico e quais as suas implicações para a produção do trabalho pedagógico em sala de aula? É possível um texto não filosófico ter natureza filosófica? A discussão sobre o tema não pode deixar de considerar o significado do texto a partir da linguística textual e compreender como o texto pode ser filosófico ou servir para o percurso filosófico do pensamento.

O ponto de partida para a compreensão dos critérios de escolha desse ou daquele texto filosófico para a leitura pelos estudantes considera que a linguagem da filosofia se manifesta linguístico-social e ideológica para o plurilinguismo dialógico.

Partindo do ensinamento de que filosofar é produzir conceitos, na perspectiva de Deleuze e Guattari (2010) o uso do texto filosófico em sala de aula é fundamental para que se possa, de fato, realizar com os estudantes o movimento próprio da atividade filosófica, a criação conceitual. Isso por que Como todo conhecimento, a filosofia é um gênero literário, isto é, formação discursiva, com regras próprias, cujos meios são os conceitos que permitem elaborar problemas e esclarecê-los. “Seu hermetismo só o é enquanto não conhecemos o modo de produção que leva a atribuir um sentido inédito a palavras utilizadas no cotidiano, bem como a invenção de outras” (MATOS, 2013, p.87/88).

## **O texto em seu significado de aprendizagem em sala de aula**

Uma das questões cruciais para o entendimento da criação de conceitos é a noção de texto, especialmente o texto escrito, uma vez que a escrita fixa de

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia pela PUC-MG; Bacharel em Teologia pelo Instituto Santo Anselmo-Roma; Especialista em Tecnologias na Educação PUC-RJ, Ensino de Filosofia pela UFRPE e Coordenação Pedagógica pela UFPE. Mestre em Filosofia pela UFPE e Doutorando em Educação pela UFAL/Maceió-AL. Email: adailtonpelo@hotmail.com



forma definitiva o conceito no tempo e na história, podendo ser revisitado na trajetória histórica da humanidade.

A fixação da palavra escrita com a invenção do alfabeto foi uma revolução tecnológica que obrigou o surgimento de outras tecnologias como o papel (inicialmente o pergaminho, o papiro, o couro, entre outros) e o uso de aparelhos como a caneta, o lápis e a tinta.

Aspis e Gallo (2009) acrescentam que o professor através de uma “aula artesanal” pode conduzir os estudantes a desenvolverem a capacidade de leitura do texto filosófico, de maneira motivadora e prazerosa, tomando a postura de mediador e não comentador, e considerando como meta a seguir a criação de conceitos que se direciona para a leitura filosófica, a contextualização reflexiva da história da filosofia (Isso não quer dizer que a história da filosofia seja colocada como objeto a ser consumido ou contemplado), reconhecendo não apenas o texto, mas o filosofar particular e, finalmente, a produção escrita. Assim, conforme os autores, o ensino de filosofia em sala de aula neste século XXI se debate em dois processos distintos que envolvem os estudantes: de um lado se tem um modelo de escola tradicional que ainda sobrevive em práticas pedagógicas em sala de aula pouco atrativas e conservadoras; de outro, há um processo de envolvimento dos jovens nas chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, que caracteriza-os no cotidiano de suas existências.

Na verdade, existe um processo de envolvimento da realidade dos estudantes através do que chamam de sensibilização, ou seja, mostrar que a realidade também é assunto filosófico e pode ser abordada com critérios diferentes, profundos e precisos, podendo ser o ponto de partida. Da mesma forma que, uma vez sensibilizados, os estudantes são convidados a passar para o processo de criação de conceitos e problematização, na busca de entender a essência, a estrutura e o sentido e iniciar o processo de problematização. Essa criação de conceitos não é ideia nova, não se cria conceitos, na verdade, mas se reelabora o conteúdo do texto com um olhar particular no diálogo com o mesmo e com o próprio contexto do cotidiano. A ideia é que depois de iniciar com a sensibilização ao problema, passando pela fase de problematização, quando as questões já estiverem no poder dos alunos, o próximo passo é a tentativa de se iniciar um estudo filosófico para dar conta do problema levantado. E este estudo se dá através dos textos filosóficos” (ASPIS; GALLO, 2009, p.94).

Em resposta à questão se os estudantes têm condições de ler um texto filosófico, Aspis e Gallo (2009), afirmam que sim, desde que o professor não conduza a um certo reducionismo através de sua intervenção como comentador e proponha, pela mediação um exercício de leitura que considere atitude, estudo, síntese, movimento de busca e produção de conceitos, entendido aqui, como uma compreensão pessoal ou coletiva do sentido que o texto oferece para o leitor/estudante.

Nesse sentido, a contribuição de Folscheid e Wunenburg (2006) é pertinente, quando afirmam que a leitura do texto filosófico se torna essencial para o desenvolvimento de um confronto com outros pensamentos elaborados, considerados como ponto de partida para a iniciação ao filosofar. O ensino da Filosofia deve promover o contato com os conhecimentos filosóficos na sala de



aula do Ensino Médio, para que isso ocorra de modo profícuo, o contato com o texto filosófico torna-se fundamental, o que conduz o estudante a fazer uma experiência filosófica a partir da sua apropriação do texto, ideias, de situações-problemas e de questionamentos críticos.

Um elemento fundamental que precisa estar claro em relação ao ensinar e aprender a filosofar em sala de aula, é que, como concorda Matos (2013), torna-se um desafio permanente na prática pedagógica dos professores de filosofia neste século XXI, que se traduz, em alguns casos, na ausência de conhecimento filosófico nas escolas, ou seja, nas aulas de filosofia por parte dos próprios docentes, muitos deles não sendo da área de Filosofia. Depreende-se daí alguns aspectos que são pontuados em sala de aula como o da ausência de interesse por parte dos estudantes, a simbiose dos conteúdos centralizados em determinados autores clássicos em discursos anacrônicos, a falta de problematização e os conteúdos de base histórica que não permitem aos discentes desenvolverem a sua própria capacidade de compreensão do texto, a partir de referenciais mediados pelos professores e menos comentados pelos mesmos.

O resultado é que muitas vezes, o assunto fica tão desinteressante que se perguntam por que e para que estudar filosofia. Acompanha essa dinâmica, o fato do ensino de filosofia ser ministrado por professores que tiveram contato com a disciplina através da introdução a filosofia ou filosofia da educação, ou mesmo fundamentos sócio filosóficos da educação, sem um conhecimento profundo do conteúdo filosófico, mesmo que seja apenas sob o enfoque da História da Filosofia.

Dessa forma, entende-se que a leitura e análise do texto filosófico em sala de aula são ponto de partida, meio de se praticar filosofia, de se criar conceitos, considerando que a apreensão dos textos filosóficos contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento, da discussão, da argumentação, contidos nas entrelinhas dos textos e que deve possibilitar a criação e a recriação dos conceitos filosóficos pelos estudantes. Acrescente-se que o contato com o texto permite o exercício da filosofia e evita a corrupção de uma interpretação ou comentário realizado pelo professor, interprete ou comentarista de um determinado filósofo, mesmo que não se dispense a possibilidade do seu uso ao final.

Para entender a função do texto filosófico em sala de aula é importante compreender que primeiro se faz necessário saber qual o texto a ser escolhido como resposta a uma problematização proposta ou como resposta a uma problematização advinda de uma temática curricular e definida ou eleita pelos estudantes em sala de aula; segundo, o texto deve ser filosófico e conduzir ao diálogo em sala de aula, a partir do confronto com o problema colocado, considerando a dimensão da temática do currículo oficial, mas sem se prender necessariamente a ele, tais como ética, política, estética, filosofia da linguagem, entre outros.

Severino (2009, p.4) indica que a filosofia como modalidade de conhecimento é um “exercício de nossa faculdade de pensar as coisas, de apreender os seus sentidos, de buscar a significação que ela tem para nós.” Esse exercício ocorre à medida que se tem contato com o texto, considerando, como afirma Folscheid e Wunenburg (2006) que os textos filosóficos são meios de



conhecimento e que o repensar sobre o pensar é que não é um ato que não se aprende, ao mesmo tempo em que não se pode prescindir do fato de que a apreensão do texto filosófico ocorre pela leitura, a qual implica numa inter-relação de que só há conhecimento se houver iniciação filosófica.

A escolha de um texto filosófico a ser trabalhado em sala de aula não pode deixar de considerar uma breve introdução, contextualização da produção filosófica, mas não pode se reduzir à mesma, assim como o professor não pode ser o comentador ou promotor da análise textual, sob o risco de inibir a possível intervenção dos estudantes na apreensão do texto, na elaboração de conceitos e no confronto de ideias. O texto não pode ser meramente ilustrativo de um período da História da Filosofia, assim como não pode ser reduzido à ilustração temática proposta pela estrutura curricular escolar. Contudo, “seria impensável defender a aproximação do aluno aos textos sem também defender a aproximação da dimensão histórica desses textos” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 100).

Dessa forma, se pode incidir que se faz necessário uma problematização e que o texto filosófico deve ser o fio condutor do discurso e do confronto entre realidade apropriada pelos estudantes e o texto filosófico. Nesse caso, não se pode reduzir a leitura do texto a qualquer texto. O texto deve ter uma relação dialógica com a problematização e isso ocorre no momento que os discentes entram em contato direto com o texto ou fragmento de texto.

Aspis e Gallo (2009) chama a atenção para o processo de leitura do texto filosófico em relação ao confronto com a problematização colocada como temática ou ponto de partida da aprendizagem filosófica em sala de aula, ou seja, não deve o professor explicar o texto ou comentá-lo, sob o risco de cair em reducionismo ou imposição de uma determinada leitura. “A explicação é um outro texto, é um discurso inventado pelo professor sobre o texto em questão” (ASPIS; GALLO, 2009, p.18). Ao contrário, mesmo o professor elegendo o texto, ele o faz para que este seja o mediador da reflexão, do confronto, do discurso, da possibilidade de ser explorado, esmiuçado pelos estudantes.

Em sala de aula, o uso do texto filosófico deve ser realizado para a construção de sentidos para o estudante. Não pode ser uma hermenêutica oferecida pelo professor, porque não se situa no âmbito da compreensão histórica do autor e de seu texto. Por outro lado, não se trata apenas de uma ação linguística reduzida à gramática e ao léxico, embora não se possa desprezar esses últimos, haja vista que são “determinantes na construção da coerência e da relevância dos sentidos ativados” (ANTUNES, 2010, p.16). Mesmo que, conforme Irandé (2014, p.18) todo e qualquer texto significa o resultado de elementos característicos e contextuais, o que significa funcionar como parte de um evento comunicativo, ao mesmo tempo em que resulta do conhecimento do mundo (problematização) atuando pelo “conjunto de elementos contextuais e textuais”, ou seja, dá-se numa relação dialógica entre leitor,- texto – problema filosófico, seja ele existencial, circunstancial ou empírico oferecidos pelos estudantes como ponto de partida na sensibilização e apresentação/eleição do problema a ser discutido. O texto é ponto de partida para o pensar, considerando que:

O pensar é um pressuposto à formação humana, como possibilidade do aprendizado dos modos de olhar, de conceber o mundo, de construir um ponto



de vista; é aprender com a Filosofia a alcançar uma perspectiva, capaz de nos encantar na leitura do mundo, situar-nos nele com certa autonomia (MATOS; COSTA, 2014, p. 120).

Nesse caso, observa-se que o texto conduz à textualidade, ou seja, uma característica estrutural das chamadas atividades sócio comunicativas que também são linguísticas e são executadas entre os processos de comunicação, o que significa que “nenhuma ação da linguagem acontece fora da textualidade” (ANTUNES, 2010, p.29), mesmo o texto filosófico e, como expressão de propósitos comunicativos a ele se recorre como atividade funcional, no sentido de que tem uma finalidade, como um objeto específico,

Ele implica em uma expressão verbal de uma atividade social de comunicação, mesmo que filosófica, que envolve um parceiro, ou seja, o interlocutor, o que implica em certo dialogismo. Segue-se a esse princípio, o fato de que todo texto filosófico deve se caracterizar por uma orientação temática, o que significa que o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, de um núcleo semântico que lhes dá condições de continuidade, unidade, comparação e que implica em outros critérios de textualidade tais como a coesão, a coerência, a intencionalidade, a informatividade e a situacionalidade (ANTUNES, 2010; FOLSCHEID; WUNENBURG 2006).

No entanto, com todas as características que perfazem o sentido do texto, no caso do texto usado para que o estudante possa criar “conceitos” em sala de aula parece ser algo novo, mas o que se estabelece no novo é o provocar possibilidades do estudante estabelecer algo distinto, aprender a aprender, conforme a indicação de Deleuze, não poderia abandonar totalmente as produções e a literatura sobre o assunto, mas recuperá-las de modo a provocar um tensionamento em suas propostas (DELEUZE, 2015, p. 64), isso porque a filosofia está saturada de discussões sobre o juízo das atribuições (o céu é azul) e o juízo de existência (Deus é), suas reduções possíveis ou sua irredutibilidade [o ensino da filosofia não pode ser reduzido a...]. Mas trata-se sempre de o verbo ser”.

## A criação de conceitos

Ao que se refere à filosofia nos tempos atuais, há inúmeros autores preocupados com o pensar filosófico e o ensino de filosofia. Contudo, para o presente trabalho, por ser de natureza interventiva, optou-se por filósofos que servem de referencial teórico para o procedimento de intervenção em sala de aula. Optou-se por Derrida e Deleuze por permitirem dois processos que se complementam, o primeiro o da desconstrução que indica que toda estrutura é uma construção (desconstrução) intencional; o segundo por permitir uma revisão na possibilidade de se fazer filosofia a partir da criação de conceitos, não como neologismo, mas como possibilidade de pensar o próprio pensamento enquanto realidade factual.

Uma leitura de Derrida conduz à compreensão de que a aprendizagem de filosofia parte do princípio de que existe a transferência de um conceito filosófico que tem sua gênese na virtualidade de um sistema fechado da reflexão. Nos dias atuais, quando se investiga o currículo e o uso do texto em sala de aula, nas escolas





públicas brasileiras, o modo desconstrutivista promove uma reconstrução não somente dos espaços de poder que se institucionalizaram na educação, mas permite questionar até que ponto o texto usado em sala de aula (por exemplo, o livro didático) não se torna uma construção intencional ao invés de ser um instrumento que leve o estudante à uma inserção crítica na realidade?

Valenzuela Echeverri (2017)<sup>2</sup>, recorda que o livro texto ou o fragmento do texto transformou-se no Ocidente e, de modo especial no ensino brasileiro, em um livro canônico a ser seguido como luz do conhecimento, da verdade e da realidade (mesmo como instrumento para professores que não eram adequadamente formados em filosofia), trazendo, conseqüentemente, o deixar de fora elementos que produzem presenças ou mesmo ausências na produção de conhecimento dos estudantes. Segundo Alves (2015), a expansão do ensino nos séculos XIX e XX promove os textos escolares especializados, ajustados aos níveis de escolarização, sendo um instrumento elementar da simplificação do trabalho didático, ao mesmo tempo que serve de rota de expansão da escola moderna e a incorporação ao magistério de pessoas leigas. Dessa forma, além de ser um texto, o livro didático surge como reconhecimento da leitura de texto. Contudo, há de salientar que, na sua confecção, além das imposições do autor à leitura, materializadas nos protocolos de leituras textuais, existem as imposições do editor, implícitos ou explícitos, nos procedimentos de produção do livro. Estes elementos são visíveis, na organização dos conteúdos, nas páginas, na disposição de imagens e na qualidade do papel (RODRIGO DA SILVA, 2019)<sup>3</sup>.

Contudo, se o livro didático é um texto, isso não significa que ele estabelecia, de forma objetiva o contato com os textos de maneira direta, mas fragmentos que entravam na sua composição como ilustrações, como forma de se ter um texto sem o texto. Nos dias atuais, o livro didático tem evoluído para inserção de textos (no caso dos livros didáticos de Filosofia) filosóficos para reflexão e análise, se transformando em um material de coletâneas específicas, mas que ainda atende a estrutura curricular dos Estados ou a própria dinâmica da História da Filosofia (FREITAG *et al.*, 1997).

---

<sup>2</sup> Isto foi visto com a Didática Magna de Comenius, quando o mesmo influenciava de forma substancial a utilização do livro texto para o professor como guia pedagógico, ao lado do livro texto do estudante.

<sup>3</sup> No caso especificamente brasileiro, historicamente teve início em 1938, quando o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática. Após questionamentos sobre a legitimidade desta comissão, em 1945 o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45. Em 1966 foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Esta comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. Em relação a este acordo houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle (FREITAG *et al.*, 1997).



Para Valanzuela Echeverria (2017), a desconstrução deve ser pensada como um instrumento capaz de atribuir significados e ideias metafísicas que se colocam na própria linguagem textual, uma vez que o mesmo deve fazer referência a uma realidade que se pode decompor e que somente pode ser entendida em si mesma. Dessa forma, o autor explica que Derrida compreende que no texto encontra-se toda possibilidade de divisão, de interpretação, de desconstrução e de refazimento, haja vista que o sujeito leitor e interprete é dono do seu significado, podendo se apropriar do mesmo e, inclusive, mudar sua compreensão, sem modificar o seu sentido original. Assim, um texto não vive mais que se sobrevive, e não sobrevive mais que se e por sua vez traduzível e intraduzível. “Totalmente traduzível, desaparece como texto, como escrita, como corpo de língua. Totalmente intraduzível, inclusive no interior do que se pensa que é uma língua, morre imediatamente”<sup>4</sup> (DERRIDA, 1995, p.72).

A questão está, de certa forma, relacionada a intencionalidade do texto, por ter uma relação de causalidade e estar relacionado ao leitor pela articulação do sentido, o que faz com que por detrás da intencionalidade se encontre implícita a moralidade das palavras, a origem e a finalidade ética que o autor se propõe e, de forma não consciente. O contato, (agora utilizando Deleuze) com o texto de forma crítica (objeto do projeto de intervenção), permitirá as pluralidades de interpretações até um consenso mínimo do sentido interpretativo,

Na verdade, não se trata de promover um confronto de discursos, mas se colocar como interlocutor de um texto procurando identificar quais as transversalidades possíveis para que se possa inferir uma compreensão múltipla, uma vez que mesmo fixada no tempo, a palavra é anterior no tempo em relação ao texto sendo considerada uma condição para sua existência, ou seja, sem palavras não há texto, sem interpretação e análise o texto perde sua razão de ser (VALANZUELA ECHEVERRIA, 2017).

Isto porque em Deleuze se descobre que a função da filosofia, no ato de ensino e aprendizagem, não pode se restringir a repetir interpretações do mundo já colocadas por filósofos ao longo da história. Ao contrário, filosofar é criar conceitos, o que faz com que a ação do filosofar seja inventiva, não reprodutiva; é a propositura de se debruçar sobre possibilidades novas que devem interagir na realidade sem repetição, sem reprodução de métodos e conceitos já trabalhados pelos filósofos (DELEUZE; GUATARI, 2010). Contudo, se deve observar que em um conceito há “pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos” (p.26), mas, por efeito “bifurcará em outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem regiões do mesmo plano” (p.26).

E acrescente-se que “os conceitos vão, pois, a infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada” (DELEUZE; GUATARI, 2010, p. 27). Como incorporal “diz o acontecimento, não a essência ou a coisa”, se definindo “pela

---

<sup>4</sup> A filosofia é, pois, um esforço de luta contra a opinião, que se generaliza e nos escraviza com suas respostas apressadas e soluções fáceis, todas tendendo ao mesmo; e luta contra a opinião criando conceitos, fazendo brotar acontecimentos, dando relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido. A filosofia é um esforço criativo (GALLO, 2017, p.51).



inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto”, embora seja “ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos” (p.29).

Quando afirma que a “operação de conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia, ou não se distinguirá da filosofia, mesmo se lhe é dado um outro nome (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p.15). Mas o que seria o conceito? O autor tenta responder no capítulo I de sua obra “O que é filosofia?” Nela o autor afirma que não existe conceito simples, mas multiplicidade que depende da articulação, corte e superposição e que são criados “em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (p.24). Todo conceito tem um número infinito de componentes que bifurcará outros conceitos, não sendo criados do nada, muito embora seus componentes sejam inseparáveis, distintos, heterogêneos, ou seja, endoconsistentes (p.26 e 27). Nesse caso, a pedagogia do conceito não pode ser confundida como algo fechado, capaz de anular os casos singulares e inibir a possibilidade de outros atos criativos, fazendo com que a experiência da aprendizagem corra o risco de uniformização do pensamento e sua integração à lógica do mercado, do qual a escola é depositária.

Observe-se como na introdução ao “Vocabulário de Deleuze”, Zourabichvili (2009) resume o pensamento sobre o conceito na percepção de Deleuze:

Um conceito não é nem um tema, nem uma opinião particular pronunciada sobre um tema. Cada conceito participa de um ato de pensar que desloca o campo da inteligibilidade, modifica as condições do problema por nós colocado; não deixa, portanto, designar seu lugar num espaço de compreensão comum dado previamente, mediante agradáveis ou agressivas discussões com seus concorrentes. Mas se só há temas genéricos ou eternos para a ilusão do senso comum, a história da filosofia não se reduziria a um alinhamento de homônimos? (ZOURABICHVILI, 2009, p.12).

Nesse sentido, o pensamento não é fruto de uma espontaneidade, decorrência natural, mas um ato de obrigação do pensador a sair de um estado de passividade. É um desnaturalizar, interpretar, traduzir signos e dar sentido às coisas, movendo-se no sentido da criação de conceitos. Nesse caso, a vontade de pensar é estabelecida a partir dos intercessores (professores e texto) que se fazem presentes em encontros instigantes, obrigando o estudante (potencialmente, o filósofo) a sair do seu imobilismo natural (SEMERARO, 2011), ultrapassando os limites de uma pura teoria do conhecimento e metalinguagem.

## O plano da imanência dialógica na criação de conceitos

Bakhtin (2011), no confronto com os princípios do materialismo histórico e dialético no entendimento dos fenômenos da linguagem, procura especificar o como entender o caráter social e histórico o uso que se faz da linguagem, mostrando que a mesma é indissociável das relações sociais, das tramas históricas e mesmo, da vida cultural e ideológica que permeia as sociedades, o que faz com que os signos, os textos e a enunciação sejam de natureza social, ou seja, numa perspectiva de se situar no plano da imanência. O plano da imanência “é o espaço diagramático por onde as coordenadas intensivas dos conceitos se movem. Se os



conceitos são acontecimentos então o plano é o horizonte dos acontecimentos, precisamos dele, mas mais do que isso, nós o criamos” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p.45).

É através do plano de imanência que nos orientamos no pensar, ele é o primeiro recorte do caos, ele opera as conexões entre os diversos conceitos que o habitam. Se dissemos que os conceitos são elásticos, então precisamos dizer que o plano deve ser fluido. Um se ajusta ao outro. É apenas traçando um plano que é possível envolver a velocidade infinita dos conceitos. Não podemos esquecer, a filosofia cria conceitos para enfrentar o caos, para isso ela precisa erigir um plano que dê conta de tal tarefa sem perder o infinito.

Considerando a interação verbal como ponto fundamental da linguagem a partir de um sistema da língua, Bakhtin (2010) defende que a linguagem é viva e dinâmica, constituindo-se no produto da interação entre o locutor e o ouvinte, uma vez que toda palavra define um sujeito em relação a outro e em relação a coletividade supera o caos e se ajustam no processo de comunicação. Dessa forma, ocorre sempre no dialogismo o entendimento da linguagem, uma vez que esta precede os interlocutores e ao passar de um sujeito a um destinatário ela produz uma contra palavra, haja vista que a enunciação da interação ocorre dentro de um contexto social dos interlocutores. Nesse caso, compreender não equivale a reconhecer o sinal, a forma linguística, nem a um processo de identificação; “o que realmente é importante é a interação dos significados das palavras e seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do ponto de vista das condições de produção e da interação locutor/receptor” (BAKHTIN, 2011, p.2).

Bakhtin (2011) defende que a vida da linguagem é indissociável das relações sociais, das transformações históricas, e mesmo da vida cultural e ideológica que permeia as sociedades. Desse modo, o autor afirma que a língua, signos, textos e enunciação possuem a mesma natureza social, ou seja, estão implicados em um plano da imanência que conduz ou cria as condições de criação de conceitos, numa perspectiva deleuziana.

Isso significa que a linguagem textual, filosófica, é evento e como tal tem sentido apenas na interação verbal por ser dinâmica, um produto interativo entre locutor e ouvinte. Contudo, Bakhtin (2010) considera que no dialogismo, a linguagem precede os interlocutores por coloca-los em uma relação, ou seja, a palavra, ao passar por um sujeito x ela se direciona para um sujeito y, ofertando uma contra palavra.

No processo de enunciação, a compreensão ativa é um dos seus movimentos básicos, isso porque quando o interlocutor elabora uma enunciação ele espera uma resposta, que irá gerar um confronto enunciativo (BAKHTIN, 2011). O autor acentua que dois enunciados que são diferentes um do outro, no espaço e no tempo, sem nenhum saber algo sobre o outro, “no conjunto de sentidos revelam relação dialógica se entre eles há ao menos uma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 2011, p.331). Nesse sentido, o diálogo é apenas uma forma visível de manifestação das relações dialógicas.

Considerando que o dialogismo implica no conflito entre projetos diversos da produção de sentidos diversos da produção de sentido, a linguagem



filosófica em sua leitura e compreensão ocorre de forma dialógica. Considerando que o filósofo é capaz de ser criador de conceitos (DELEUZE, 2010), ao mesmo tempo que argumenta e pensa (em um plano de imanência), o faz a partir da linguagem e essa linguagem ao ser lida, compreendida e interpretada é realizada de forma dialógica com o filósofo-autor, ou com sentido filosófico oferecido ao texto não necessariamente escrito por um filósofo. “O plano da imanência tem duas faces, como pensamento e como Natureza” (DELEUZE, 2010, p.48).

A linguagem do filósofo, nesse processo dialógico, não se reduz a uma dimensão puramente técnica e institucionalizada. Não é a linguagem apenas de especialista, mas presente no contexto de visão de mundo das pessoas, ou seja, não como visão dos sujeitos que dialogam com os textos clássicos da filosofia, mas presente em outras linguagens. Isso porque se a atividade filosófica inicia com a criação de conceitos, “o plano da imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele está pressuposto, não de maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos os remetem a uma compreensão não conceitual” (DELEUZE, 2010, p.51).

Essa definição conduz ao entendimento proposto por Poncio; Calefato e Petrilli (2007) ao afirmarem que a linguagem filosófica tem duas dimensões integrativas e fundamentais: ela é pluridiscursiva, porque não se reduz a nenhum gênero do discurso ou da enunciação; e ela é pluriestilística, não é fechada, não se reduzindo a nenhum estilo próprio de um autor ou de um período da história da filosofia.

Essas duas características ou dimensões da linguagem filosófica permite uma maior abertura do encontro com o texto, da instauração do plano de imanência e da possibilidade de se criar conceitos, isso porque além da profusão de gêneros presentes como textos filosóficos, a filosofia admite o distanciamento do autor em relação a enunciação e a identificação do autor com seu próprio conceito (observe-se os conceitos platônicos mediados pela figura de Sócrates).

Conforme Rocha (2014), a filosofia provoca, por um lado, um exame daquelas ideias fundamentais que usamos de maneira indireta no dia-a-dia, ou seja, uma atividade que se ocupa de conceitos fundamentais do ser humano, ao mesmo tempo em que, enquanto cada área do saber humano tem se ocupado com um aspecto particular e peculiar da realidade, a filosofia incide sobre o todo, à própria realidade como um todo. Por isso, “trata-se de uma área de conhecimento que vive em meio a uma peculiaríssima imersão na cotidianidade, que traz consigo, no particular e no singular, uma presença latente da universalidade, e que possui um inacabamento essencial” (p.47).

Um aspecto associado ao contexto é a experiência cultural dos estudantes, ela contribui para a superação de uma aprendizagem de filosofia fundamentada não apenas na memorização dos sistemas filosóficos historicamente divididos, mas, ao contrário, um ensino enquanto criação conceitual tende a propiciar ao estudante uma experiência filosófica, compreendida como aquela a aprendizagem que possibilita ao estudante o exercício filosófico, indo além do enciclopedismo, que não relaciona os conteúdos filosóficos com a existência do estudante. Isso porque o ato de filosofar é subjetivo, ou seja, “não há como o professor ocupar o lugar do aluno no



movimento pelo conhecimento filosófico e também o estudante irá refletir a partir de suas próprias experiências históricas” (GABRIEL; BACCON; SILVA, 2016, p.4).

Isso significa que não apenas o acesso ao texto do filósofo irá garantir que o estudante promova uma reflexão conceitual em uma perspectiva construtiva de sentidos e reelaboração do próprio conceito, mas também de um entrelaçamento com a experiência cultural. Segundo afirma Candau (2003), a cultura faz parte do mais íntimo do ser humano, por que ele é criador e propagador da cultura e está em constante transformação, sendo um componente ativo na vida do ser humano, uma herança social como diz Ribeiro (1998) que passa a ser representada pelo acervo co-participativo dos modos padronizados de adaptação do indivíduo às instituições reguladoras das reações sociais, do saber, valores, crenças, experiências, criatividade, tendo como meta uma ação concreta. Neste sentido, os estudantes fazem parte de um universo em que os fenômenos da cultura e da escola estão imbricados, fazendo com que cada um seja participante ativo do processo de construção da aprendizagem e, portanto, do universo cultural escolar e social, haja vista que a escola não pode ser concebida a não ser como uma instituição cultural.

## Conclusões

Considerando que o trabalho com o texto configura uma contribuição substantiva para a formação não apenas do leitor crítico, mas de um confronto com uma realidade conceitual que se apresenta como subsídio para a criação de conceitos, parte-se do pressuposto de que o modo de se entender o ensino de Filosofia não se trata simplesmente de objetivar metodologicamente um aspecto pedagógico, mas é um problema filosófico, como diz Cerletti (2009), os filósofos sempre tiveram como ponto de partida a tradição filosófica para criar conceitos em filosofia.

Ainda na perspectiva de Cerletti (2009) não se pode pensar a aula a não ser como um momento privilegiado para questionamentos e pouco para explicações filosóficas do professor, por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de que o ato de filosofar é subjetivo daí o estudante ser o protagonista na arte de criar conceitos, considerando que o ensinar Filosofia tem uma relação muito estreita com o fazer Filosofia e ambos se sustentam a partir da contribuição da pergunta filosófica e da iniciativa de interpretação/argumentação, criação de conceitos por parte do discente (ASPIS; GALLO, 2009).

No processo de produção de conceitos, o estudante é convidado também a pensar em novos conceitos, numa perspectiva deleuziana, o que significa pensar novos conceitos, isso porque a filosofia, segundo Deleuze e Guattari (2010) faz surgir acontecimentos com seus conceitos que são cifras sem preexistência, acontecimentos singulares, não se referindo, conforme os autores, nem ao passado, nem ao presente e nem ao futuro, mas que faz parte sempre de uma nova cena, o acontecimento, que pode ser definido como interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade.

O objetivo último consiste em viabilizar algum salto de qualidade na direção da progressiva construção da autonomia intelectual, entendida como



capacidade de pensar por conta própria e de exercício do pensamento crítico. De forma progressiva, quer dizer que essa meta não pode ser alcançada de imediato; significa que ela deve ser construída passo a passo e depende de mediações. A primeira mediação diz respeito ao processo pedagógico de aprendizagem e está intimamente ligado ao texto em si, a sua acessibilidade, haja vista que no caso do ensino a nível médio, a conversão do saber de referência em saber ensinável demanda o estabelecimento de mediações didáticas discutidas e possíveis de aplicação. Nesta etapa o professor deve atuar como intermediário entre o saber especializado e os alunos, que deverão ter acesso a ele, mas que ainda não possuem condições para fazê-lo por conta própria (ASPIS; GALLO, 2009).

Refletir sobre o texto, consiste na promoção para a construção de um pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradualmente tornar-se menos dependente da mediação do professor. Isso significa superar o caráter de menoridade (numa dimensão kantiana) para um passo rumo ao entendimento em direção a própria tutela do pensamento. Isso ocorre porque se tem a mediação do átomo linguístico, a palavra, para o reconhecimento do conceito enquanto recriação do criado através da sua própria compreensão. Retoma-se a ideia de Deleuze (2009) que não se trata de criar neologismos, de reinventar o pensamento já pensado, mas compreender e saber qual o uso se pode fazer para criar uma interpretação prática, imanente do que já foi dito, mas que ganha novo sentido.

Neste sentido, se pode afirmar que “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 13). Entretanto, pode-se dizer que a própria definição do conceito sofre mudanças, porque, os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos (p.13), mas algo criado e que, como tal, tem uma implicação na habilidade de quem trabalha e aprende a filosofar.

O importante, para o docente, é compreender que o processo indica o exercício da Filosofia enquanto uma experiência filosófica pela qual, ao revisitar o texto lido e os conceitos elaborados sobre um determinado problema, tema ou situação, este possa pensar sobre seus próprios conceitos, embora considerando que, para Deleuze e Guattari (2010), o plano de imanência não pode ser considerado como o conceito, nem o conceito dos conceitos, cabendo ao processo de aprendizagem filosófica uma construção que deva coincidir com o criar conceitos e traçar o plano de imanência, que é, segundo os autores pré-filosófico (uma espécie de experimentação tateante e “seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.52), abstrato, em contraposto ao conceito que é o agenciamento concreto

Dessa forma, o desenvolvimento da metodologia tem uma função educativa, cuja finalidade é promover o encontro do estudante com o texto do filósofo, de modo a lhes permitir não apenas uma noção histórica e contextual do pensamento do autor, mas um encontro com uma linguagem diferenciada, que configura o texto filosófico. Dessa forma, tem-se a pretensão de proporcionar de maneira significativa a atenção dos discentes para com o texto filosófico. É um propiciar não aprender filosofia pelos discursos prontos, matizados, “engessados” que são reproduzidos inclusive pelos livros didáticos através da História da Filosofia como currículo a ser seguido.



## Referências bibliográficas

- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**. Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ASPIS, Renato Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Ateliê, 1995.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2015.
- DERRIDA, JACQUES. **A escritura e a diferença**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1995.
- FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURG, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREITAG, Bárbara *et al*. **Estado, escola e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1997.
- GABRIEL, Fábio Antonio; BACCON, Ana Lúcia Pereira; SILVA, José Carlos da. Ensino de filosofia em perspectiva: contribuições de Nietzsche, Deleuze, Guattari e das diretrizes curriculares de filosofia do estado do Paraná. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 216-240, set./dez. 2016.
- MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de filosofia; questões fundamentais**. Recife; Editora Universitária da UFPE, 2014.
- PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; Petrilli, Suzan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis-RJ: VOZES, 2007.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.
- ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de filosofia e currículo**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.





SEMERARO, Giovanni. **Saber fazer filosofia**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Como ler um texto de filosofia**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2009.

VALENZUELA ECHEVERRI, Carlos Eduardo. **Derrida, herencia y educación**. Madri: Universidad Pedagógica Nacional, 2017.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 2009.



# EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE 2018 A 2022

*Ana Paula Rodrigues de Souza<sup>1</sup>  
José Humberto Veríssimo Zuchetti<sup>2</sup>  
Rodolfo Cláudio da Cruz<sup>3</sup>  
Adriana Rodrigues dos Santos Brito<sup>4</sup>*

## Introdução

O acesso à educação, instituído pela Constituição Federal de 1988, e ampliado em 2009 pela Emenda Constitucional nº 59, não dá efetiva garantia de uma educação de qualidade e que esta realmente seja para todos, muitos são os desafios enfrentados pelos estudantes durante seu percurso formativo para que consigam ingressar na Educação Básica bem como permanecer até a conclusão do Ensino Médio.

A Evasão Escolar é um tema muito discutido no meio educacional e com a pandemia da COVID 19, esse tema está se tornando cada vez mais evidente, como a falta de recursos tecnológicos na escola, uma formação continuada que vise o aperfeiçoamento tecnológico aos professores e Políticas Públicas que venham a promover e diminuir as diferenças sociais e econômicas. Arroyo (1992), evidencia a existência de uma cultura excludente que vem sendo gerada e mantida nas escolas, sejam privadas ou públicas.

Saviani (2018, p.44) sobre o cenário educacional pertinentes ao caos vivenciado nos dias atuais, esclarece que:

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras e Ciências Contábeis, mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/CÁCERES-MT. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do estado de Mato Grosso – SEDUC/MT, e professora da rede particular de ensino, escola Castelo Branco, método OBJETIVO, no estado de Mato Grosso. anarodriso@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Matemática e mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/CÁCERES-MT. Professor da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do estado de Mato Grosso – SEDUC/MT, e professor da UNIBRAS/QUATRO MARCOS, no Estado de Mato Grosso. professorhumbertovz@gmail.com

<sup>3</sup> Graduado em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/CÁCERES-MT. Professor da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Mirassol D'Oeste-MT e professor da UNIBRAS/QUATRO MARCOS, no Estado de Mato Grosso. rodolfo.cruz@unemat.br

<sup>4</sup> Graduada em Ciências Biológicas e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/CÁCERES-MT. Professor da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do estado de Mato Grosso – SEDUC/MT adriana-rsbrito@hotmail.com



Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos, para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, derrotada nas urnas, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população.

A partir da perspectiva de Saviani (2018), muitos são os educadores que passam a assumir o compromisso e responsabilidade com a Educação brasileira, de modo a buscar medidas que possibilitem aos estudantes desfrutarem desse direito social.

Considerando o acesso à Educação, este artigo tem como objetivo mapear produções científicas sobre o tema Evasão Escolar realizadas em contexto nacional no período de 2018 a 2022. Nesse tocante, a pergunta que move esse texto é: Como o tema evasão escolar foi trabalhado cientificamente nos dois anos antes da pandemia e durante a mesma?

O texto ficou dividido em introdução, parte aqui desenvolvida, duas seções teóricas, de modo a esclarecer conceitos e entendimentos sobre o tema em questão, seção metodológica, ilustrando as etapas que conduziram a elaboração deste texto, uma analítica, evidenciando os resultados da prática do mapeamento das produções científicas, e uma conclusiva, demonstrando as possíveis considerações constituídas durante todo o estudo.

## **Pandemia e Evasão Escolar**

A escola tem um papel social essencial quando se trata de potencializar vínculos sociais, desenvolver habilidades físicas e cognitivas e de tornar o estudante um agente social. No entanto, quando esse fenômeno abre inúmeras variáveis de causas e motivo, e para além disso, adversidades e negações diárias do direito à educação que aumentam a probabilidade dos jovens não darem continuidade aos estudos.

Relacionado a esses problemas educacionais supracitados, a nação brasileira passa por diversas crises área da saúde, economia e política, onde a população é quem mais perde e sofre nesse contexto. Por trás de situações de infrequência e Evasão Escolar, existem incontáveis variáveis que motivam tal fenômeno. Dos exemplos podemos citar: desde gravidez, falta de conexão dos conteúdos com os interesses dos estudantes, necessidade imediata de geração de renda, entre outros.

Compreendemos esse fenômeno - evasão escolar - como aquele que ocorre quando um estudante deixa de frequentar e/ou ir à escola, ou também caracterizado como abandono escolar. Avelino e Mendes (2020) discorrem que a historicidade desse problema educacional é um dos temas que sempre perpassa as discussões sobre a educação pública brasileira.

Silva Filho e Araújo (2017, p. 45) asseveram que esse fenômeno:

É uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro e uma questão longe de estar resolvida, pois afeta diversos níveis de ensino em instituições públicas e privadas. Tem sido alvo de políticas educacionais confusas que não se sustentam por muito tempo, e isso se faz sentir na falta de identidade do ensino, que



necessita ser posto em discussão para que se busquem meios reais de enfrentamento

Para os autores supracitados a evasão é um problema que fragiliza a educação brasileira e apesar de estar sendo debatido e combatido por meio de políticas públicas, estas ainda não estão sendo suficientes o que abre caminho para mais discussões e pesquisas relacionadas a esse tema.

Avelino e Mendes (2020) mostraram em seus estudos que a escola exerce um papel fundamental na vida dos estudantes, porém a realidade da educação do nosso país sempre foi precária, e passou a enfrentar novos problemas na educação em decorrência da interrupção do processo escolar presencial devido ao advento do novo coronavírus Sars-Cov-2, causador da doença COVID-19.

Esse advento, ou também citada como crise biológica, repercutiu diretamente no *status* precário da educação, deixando mais evidente os problemas educacionais, em que os estudantes passaram desde o início da pandemia a enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente esta nova realidade, fazendo com que os discentes estivessem “distantes” da educação do que aprender a “distância”.

Esse novo cenário trouxe mudanças para a educação, fechando escolas por tempo indeterminado e recorrendo as plataformas digitais e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para dar continuidade ao ano letivo.

Alves (2020) aponta que em grande parte os professores e estudantes não possuíam, ou seja, formação que promovesse conhecimentos suficientes para manusear ferramentas digitais necessárias para o referido cenário pandêmico. Outro fator apontado pelos teóricos da educação, que agravou o sistema educacional naquele período foi a falta de acesso a aparelhos tecnológicos para classes sociais menos privilegiadas, devido aos custos e dificuldade de acesso. Esses pontos refletem na evasão escolar como consequência, pois para Avelino e Mendes (2020) os estudantes alunos mais pobres não tinham acesso às ferramentas necessárias para continuar na escola, não possuíam o conhecimento para manusear essas tecnologias, viviam em um ambiente inadequado para aulas remotas, e por muitas vezes se sentiam inferiores, incapazes, resultando no abandono da escola por despreparo, desincentivo, desânimo, medo.

## **Dialogando com Paulo Freire em prol a uma educação emancipadora**

Freire importante estudioso da Educação deixa em seus escritos importantes reflexões para que possamos contribuir para a formação de sujeitos completos, o “ser mais” capaz de lidar com todos os desafios que lhes são impostos diariamente pela sociedade capitalista excludente.

Ao longo de sua carreira, Freire deixou um grande legado a ser visitado e revisitado, sobre a educação, nos deixando ensinamentos capazes de ultrapassar o tempo. Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire tece reflexões sobre a importância da relação entre educador e educando para que ocorra uma relação de ensino/aprendizagem mais significativa, também fala sobre o inacabamento dos homens e mulheres, fato que permite que o ser humano viva em constante busca pelo saber, indagar e refletir,



O referido autor propõe em seus textos a busca pela emancipação do ser humano, por meio da reflexão e criticidade, pela busca do conhecimento sem esquecer toda a trajetória de vida do sujeito.

Os ensinamentos freireanos permitem vislumbrar uma educação capaz de romper com os paradigmas capitalistas e que busque por meio da educação, sensibilizar os estudantes sobre sua importância no mundo, o seu real lugar, de ser humano, ser histórico, ser dialético e acima de tudo um ser reflexivo.

Outros importantes autores também corroboram com Freire (1996, 2005, 2012, 2018) na busca por uma Educação emancipadora, como Libâneo (2007, 2012, 2014, 2018) e Saviani (2000, 2008, 2009, 2013, 2017, 2018), importantes escritores que trazem em suas reflexões a busca por uma sociedade mais justa e que vejam na educação, na valorização do conhecimento uma forma de emancipação humana. Saviani enfatiza que a busca pela emancipação dos sujeitos se dá pelo conhecimento dos saberes que o opressor se apropria, pois somente dessa forma, por meio do conhecimento o oprimido poderá sair dessa condição.

## Metodologia

Para levantamento dos dados foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio da ferramenta “navegador Google”, por meio do qual foi possível ter acesso aos dados pertinentes à realização da presente pesquisa.

A escolha do intervalo de tempo 2018 – 2022, ocorreu dois anos antes e os dois anos que foram acometidos pela pandemia da COVID-19, com intuito de mapearmos as produções científicas sobre Evasão Escolar, haja vista o período da pandemia ter sido uma época em que professores e estudantes tiveram que se adaptar aos novos meios educacionais, como o uso de novas tecnologias e acesso à internet, bem como os estudantes.

O termo “Evasão Escolar” representou, para esse mapeamento, o principal descritor utilizado e, a partir do mapeamento de diversas pesquisas, realizou-se a leitura de seus títulos e palavras chaves, identificando quais produções se relacionavam especificamente ao contexto da Educação Básica.

Também utilizamos a pesquisa bibliográfica para evidenciar alguns conceitos que nortearam nossas discussões, sendo este, para Lima e Miotto (2007, p.43) “[...] um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”. Logo, a pesquisa bibliográfica possibilita o aprofundamento teórico a respeito das produções científicas que norteiam os temas pesquisados.

## Evasão Escolar um mapeamento científico de produções realizadas no contexto da Educação Básica

Para a realização deste mapeamento científico, além do recorte temporal de 2018 a 2022, utilizou-se Ciências *Humanas* como filtro para o campo de Grande



Área de Conhecimento e *Educação* como filtro fixo para Área de Conhecimento, de Avaliação e de Concentração. Com isso, obteve-se um retorno de 15 produções científicas - 11 dissertações e 4 teses - em contexto nacional, como evidencia o quadro a seguir:

Quadro 1: Quantitativo de produções científicas realizadas entre 2018 à 2022

Descriptor						
“Evasão Escolar”						
Tipo	Ano					Total
	2018	2019	2020	2021	2022	
Dissertação	02	05	01	03	00	11
Tese	00	01	03	00	00	
Total						15

Fonte: Elaborado pelos autores

O quadro 1 revela que a evasão escolar recebeu pouco enfoque neste recorte temporal, sendo que o maior quantitativo ocorreu com investigações a nível de mestrado, com 11 dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação, e com maior frequência no ano de 2019. Avelino e Mendes (2020) revelam que a escola possui uma grande relação positiva na formação de cidadão dos estudantes, entende-se, que devido a todas as mudanças ocorridas no contexto escolar (política, prática, pedagógica, técnica...) após o início da pandemia 2019, é possível que um número expressivo de alunos evade desse espaço formativo, logo é interessante o desenvolvimento de mais pesquisas sobre este tema.

As 15 pesquisas mapeadas enfatizam a Evasão Escolar ocorrida no contexto da Educação Superior e da Educação Básica. Apreende-se que, assim como revelado por Silva Filho e Araújo (2017), que a evasão ocorre e tende a ser fonte de investigação em todos os níveis da Educação. Em contra partida, em consonância a proposição deste artigo, realizou-se uma investigação criteriosa e cuidadosa nos títulos e palavras chaves dessas produções, buscando distingui-las entre pesquisas relacionadas a Educação Superior e as direcionadas a Educação Básica. Concluiu-se que 08 (oito) pesquisas se direcionam a Educação Superior, enquanto as demais 07 (sete) produções científicas se efetivaram no contexto da Educação Básica.

De modo a centralizar o foco em pesquisas voltadas a Educação Básica, elaborou-se o quadro a seguir para desenvolver essa seção analítica.



Quadro 2: Pesquisas desenvolvidas sobre a temática Evasão na Educação Básica segundo o objetivo principal

Tipo	ES	no	Autor	Título	Objetivo
Dissertação	UFFS	2019	RODRIGUES, Katia Aparecida	O programa de Aviso Por Infrequência de Aluno (APOIA): um estudo de sua efetividade no combate à evasão escolar em Chapecó, SC	Analisar a efetividade do Programa APOIA no combate à evasão escolar a partir das ações das instituições envolvidas
Dissertação	UNI. TUITUDO PARANÁ	2019	PAULA, José Roberto Pereira de	Desigualdade social e educação: considerações sobre o ensino médio no município de Adrianópolis – PR (1964-2017)	Analisar a desistência (evasão escolar) e a permanência (resistência) de estudantes do ensino médio no Colégio Estadual do Campo Selbmann na Vila Motta, localizada no campo no município de Adrianópolis
Dissertação	UNI. ESTADUAL DO CENTRO OESTE	2020	PEPLINSKI, Emanuelly	Juventudes excluídas da escola no município de Guarapuava/PR: representações sociais de educadores sobre a evasão no Ensino Médio	compreender a evasão escolar no Ensino Médio público a partir das representações sociais de direção, equipe pedagógica e professores de quatro colégios estaduais da cidade de Guarapuava/PR,
Dissertação	UFSC	2018	MEYER, Andrezza	O cabo de uma enxada ou o cabo de uma foice: idas e vindas nas vivências de evasão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São José	compreender processos de evasão escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em uma instituição da Rede Municipal de Educação de São José, Santa Catarina
Tese	UNISINOS	2020	THUMS, Angela	Os processos de gestão escolar e suas interações com a comunidade de Nova Boa Vista: interrelações espaços e escola'	compreender as experiências e as práticas de gestão escolar das escolas das redes municipal e estadual a partir das dinâmicas e interações estabelecidas com a cidade, com as linhas e com os moradores do município de Nova Boa Vista



Tese	UFSC	2019	ROCHA, Sílvia Cardoso	Infâncias e violências: uma análise entre Educação e Justiça a partir do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC)	compreender através do Protocolo APOIA Online e seu fluxo dentro do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar vinculado ao Ministério Público de Santa Catarina, como são construídas as aproximações entre Educação e Justiça.
Tese	UNISINOS	2020	AUDINO, Janaina Franciscatto	A qualidade da Educação na relação entre o IDEB e a gestão educacional: Efeitos, Limites e Possibilidades	compreender a relação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com a gestão educacional e os efeitos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/RS

Fonte: Elaborado pelos autores

Com relação ao ano em que os trabalhos foram escritos em 2018, foi produzida 01 dissertação, em 2019 elaboraram 02 dissertações e 01 tese e em 2020 o quantitativo de pesquisas somaram 03, sendo 01 dissertação e 02 teses. Logo o ano de 2021 não apresentou produção científica sobre o tema Evasão Escolar, o que evidencia, a partir de Silva Filho e Araújo (2017), a importância de dar continuidade nessas discussões que representam uma das fraquezas do sistema educacional, assim como, uma questão com certa longevidade de discussões.

As pesquisas que estão evidenciadas no quadro 2 foram desenvolvidas sobre distintos eixos que abrangem o tema de Evasão Escolar. Em análise aos títulos das pesquisas percebeu-se que atendem a eixos relacionados a *programas governamentais de intervenção à evasão escolar, desigualdades sociais, trabalho como fonte de subsistência de jovens e adultos, a relação entre Educação e Justiça, gestão escolar e educacional e a qualidade da Educação alinhavada a prática de gestão mediada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Esses implicam diretamente no tratamento sobre a Evasão Escolar que, a partir de Alves (2020) e Avelino e Mendes (2020), ocorre por diferentes fatores inerentes ao contexto social, cultural e formativo do estudante.

Nesse ensejo, analisando os objetivos gerais, os pesquisadores se dedicaram a *compreender* fatores que implicam a existência ou ao controle da Evasão Escolar, conforme ilustrado pela nuvem de palavras seguinte:





Figura 1: Nuvem de palavras constituída a partir do objetivo geral das pesquisas



Fonte: Elaborado pelos autores

Utilizando o aplicativo *Nuvem*, foi elaborada a nuvem de palavras acima, na qual as que aparecem em evidência são *compreender*, *evasão* e *escolar*, dentre as palavras em segundo plano destaca-se *analisar*, *educação*, *ensino* e *estudantes*, o que evidencia a necessidade de uma compreensão maior sobre o fenômeno da evasão escolar para que se possa analisar e compreender as devidas ações que devem ser implantadas para diminuir este fato.

A partir da figura, interpreta-se que estes pesquisadores buscaram, por meio de suas produções científicas, aprofundar-se em especificidades do tema em questão. As palavras em maior destaque os conduzem a imersão investigativa, de modo, a *analisar* delimitações e condicionantes da evasão. Logo, dedicaram-se ao propósito do estudo da *efetividade de programas governamentais*, a *fatores de evasão na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA)*, *desistência e permanência*, *representação social e da gestão na EJA*, *práticas de gestão escolar e educacional* e *as relações entre poder público e escola*. Por meio desses, em seus trabalhos, destacam como principais resultados as evidências destacadas no quadro a seguir:



Quadro 3: Principais resultados destacados nas investigações sobre Evasão Escolar na Educação Básica

Tipo	ES	no	Autor	Evidências conclusivas
Dissertação	UFFS	2019	RODRIGUES, Katia Aparecida	Ações limitadas para o retorno do aluno à escola; Garantia aprendizagem conclusão efetiva Educação Básica; Necessidade de criação de estratégias específicas combater a evasão escolar no Ensino Médio; A efetividade do APOIA ainda é limitada;
Dissertação	UNI. TUIUTI DO PARANÁ	2019	PAULA, José Roberto Pereira De	Identificar as possíveis causas e consequências que afetam a vida escolar dos sujeitos da pesquisa;
Dissertação	UNI. ESTADUAL DO CENTRO OESTE	2020	PEPLINSKI, Emanuely	Escola como alvo de cobrança com relação ao controle e combate a evasão; Educadores refletem que é necessária maior participação da família da vida escolar dos jovens, bem como trabalho efetivo da Rede de Proteção Muitos dos fatores intercorrentes relacionados à evasão são sociais e reflete na própria estrutura escolar;
Dissertação	UFSC	2018	MEYER, Andrezza	Trabalho apontado como a maior causa dos processos de evasão entre meio as questões de gravidez e a falta de motivação para a continuidade dos estudos;
Tese	UNISINOS	2020	THUMS, Angela	Gestão escolar nas escolas estadual e municipal assume formas de participação nas decisões sobre diversos assuntos relacionados a vida escolar dos estudantes, considerando o contexto social, cultural e político em que se forma o sujeito;
Tese	UFSC	2019	ROCHA, Sílvia Cardoso	Distanciamento entre Escola e Sistema de Justiça; Invisibilidade, por dados oficiais, de tantas crianças compromete a criação de Políticas Públicas voltadas ao propósito de proteger e assegurar os direitos de crianças e adolescentes;
Tese	UNISINOS	2020	AUDINO, Janaina Franciscatto	Carência no tratamento dos dados do IDEB, tanto no âmbito da gestão educacional como na gestão escolar;

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com o quadro 3, as principais evidências conclusivas destacadas nas pesquisadas analisadas se relacionam a falta de políticas realmente eficazes para combater a evasão escolar, por meio de ações que sejam realmente pontuais às necessidades dos estudantes, pois a escola tem sido cobrada para



aumentar os índices de frequência no ambiente escolar, porém não são realizadas ações, por parte dos governantes, que assegurem os estudantes em sala de aula.

Outro fator mencionado é a importância da relação entre família e escola no combate a evasão, e a necessidade que os jovens têm de trabalhar o que influencia diretamente em sua permanência na sala de aula.

Logo, muitas são as ações que devem ser levadas em consideração no que tange a evasão escolar, sendo este assunto muito debatido, porém ainda há necessidade da busca de metodologias que partam das reais necessidades dos estudantes e políticas públicas que garantam a permanência dos estudantes no ambiente escolar e que estes tenham uma vida digna em seus lares.

### **Considerações finais**

Partindo das discussões tecidas nesse trabalho, o mapeamento das produções sobre Evasão Escolar deixa claro a necessidade de uma maior discussão sobre o referido tema, porém esta deve contemplar caminhos ainda não explorados nas pesquisas científicas.

Pelo mapeamento presente nesse artigo, relacionado ao quantitativo de produções científicas, observa-se que antes do período da pandemia foram encontradas 04 produções com o tema evasão, durante os anos de 2018 e 2019, e no primeiro ano da pandemia em 2020 foram produzidos 03 trabalhos e já em 2021 não foram encontrados trabalhos com esse tema, o que nos permite concluir que nesse período temas relacionados diretamente à pandemia eram mais relevantes, haja vista, os reflexos da COVID-19.

Amparados em Freire (2005) constatamos que pensar a Educação como uma prática libertadora, uma formação completa do indivíduo, seriam medidas que importantes para evitar a evasão escolar, uma educação colaborativa e libertadora, promovendo troca de conhecimentos entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, tais medidas seriam importantes bem como a publicação de pesquisas que ajudem a explicar esse fenômeno da evasão e práticas pedagógicas que contribuam para a diminuição desse fato no ambiente escolar.

Mediante ao trabalho desenvolvido, conclui-se que as pesquisas inventariadas reafirmam que a Evasão Escolar se trata de um problema inerente e presente ao contexto educacional brasileiro. Esse assunto carece de maior visibilidade pelo Poder Público. Se faz necessário o reconhecimento dos diferentes contextos sociais, culturais e, também, políticos em que se desenvolvem as práticas pedagógicas nas escolas para a elaboração de projetos/programas que auxiliem as escolas a amenizar o problema da Evasão. Com isso, aliado ao revisitar projetos/programas de intervenção já existentes em planos governamentais, possibilitará que haja a implementação das medidas mitigadoras desse problema levando o Poder Público junto a escola, a comungarem do compromisso legal de garantir uma Educação de qualidade a todos os jovens.



## Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*, 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUDINO, J. F. *A qualidade da Educação na relação entre o IDEB e a gestão educacional: Efeitos, Limites e Possibilidades*. 229f. Tese (Doutorado). Universidade do Vale os Rios dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2020.

AVELINO, W. F. MENDES, J. G. *A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA COVID-19. Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56–62, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3759679. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/137>. Acesso em: 4 jan. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, S. M. Estado, democracia e questão social no Brasil. In: BRAVO, M. I. S; PEREIRA, P. A. P. *Política social e democracia*. 5 Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 10 ed, São Paulo, Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl., - São Paulo: Heccus Editora. 2018

LIBÂNEO, J. C. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Edições Loyola, ed.28ª, São Paulo, 2014.

LIMA. T. C. S.; MIOTO. R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál. Florianópolis*. v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MACHADO FIUZA FIALHO, L.; BEZERRA CACAU AMORIM, J. *Abandono escolar, pobreza e fome: biografia de um jovem negligenciado. Linhas Críticas, [S. l.]*, v. 26, p. e31794, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.31794. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/31794>. Acesso em: 4 jan. 2023.



MEYER, A. O cabo de uma enxada ou o cabo de uma foice: idas e vindas nas vivências de evasão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São José/SC. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PAULA, J. R. P. DE. Desigualdade social e educação: considerações sobre o ensino médio no município de Adrianópolis – PR (1964-2017). 112f. Dissertação de mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná. 2019.

PEPLINSKI, E. Juventudes excluídas da escola no município de Guarapuava/PR: representações sociais de educadores sobre a evasão no Ensino Médio. 225f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Central do Centro Oeste, Guarapuava, 2000.

ROCHA, S. C. **INFÂNCIAS E VIOLÊNCIAS: uma análise entre Educação e Justiça a partir do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC)**. 256 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

RODRIGUES, K. A. O programa de Aviso Por Infrequência de Aluno (APOIA): um estudo de sua efetividade no combate à evasão escolar em Chapecó, SC. 125 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fronteira do Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2019.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, N; LOMBARDI, J. C. (Org). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. In.: **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In.: **Revista Diálogo Educacional** - v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara**, 11ª Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, 8(1),35-48.



THUMS, A. Os processos de gestão escolar e suas interações com a comunidade de Nova Boa Vista: interrelações espaços e escola. 254f. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale os Rios dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2020.



## 2022: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ

*Carlos Antônio Bonamigo<sup>1</sup>*  
*Ana Claudia Antunes dos Santos<sup>2</sup>*

### Introdução

Ao longo das últimas décadas, inúmeros movimentos sociais populares, educadores, educadoras, instituições de ensino superior, pesquisadores, pesquisadoras, organizações populares, grupos de pesquisas, centenas e centenas de sujeitos individuais e coletivos, espalhados pelos campos, rios e florestas têm se dedicado à construção da Educação do Campo, como modalidade cultural específica da Educação Nacional. De uma forma ou de outra, todos/as envolvidos em práticas pedagógicas e políticas na luta pela efetivação de direitos fundamentais aos povos que vivem no/do campo.

Entretanto, os últimos anos têm sido marcados por retrocessos importantes nas políticas públicas em geral e em educação de forma particular. Em relação à Educação do Campo não tem sido diferente. Continuam os fechamentos de escolas do campo, diminuição do número de matrículas, inadequação de materiais didáticos e de organização curricular, rotatividade dos professores de um ano para outro, além de inexistência de qualquer mecanismo que garanta a permanência dos jovens e das famílias camponesas no campo. Atualmente e, talvez mais do que nunca, a agricultura familiar/camponesa está subsumida pela ofensiva da agricultura convencional, hegemônica pelo agronegócio.

Esta configuração do campo em geral e da Educação do Campo de forma singular, pelos dados organizados e sistematizados das últimas décadas, tem-se manifestado de forma muito contundente no Sudoeste do Paraná.<sup>3</sup> Para compreender melhor esta configuração da Educação do Campo nesta região do Estado do Paraná, este texto apresenta um recorte de uma investigação mais ampla em andamento, ao atualizar os dados da rede estadual e municipal das escolas do campo em 2022, envolvendo o número de estudantes e suas escolas, distribuídos em seus 42 municípios. Ao trazer esses dados atualizados também se

---

<sup>1</sup>Dr. em Educação pela UFRGS. Professor Adjunto B - Unioeste Francisco Beltrão do Curso de Pedagogia e do PPGEFB. E-mail: carlos.bonamigo@unioeste.br.

<sup>2</sup>Graduanda em Pedagogia Unioeste Francisco Beltrão. Bolsista ICV/Unioeste. E-mail: ana.santos77@unioeste.br.

<sup>3</sup>Segundo a Lei Estadual nº 15.825/08 do Paraná, a Mesorregião do Sudoeste tem 42 municípios, sendo estes divididos em microrregiões e abrangidos por três Núcleos Regionais de Educação - NREs: Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos. (PARANÁ, 2008).



construiu uma retrospectiva histórica dos dados já catalogados em anos anteriores para se perceber as principais tendências existentes da Educação do Campo nessa territorialidade.

Em relação ao nível técnico da investigação, combinou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a modalidade da Educação do Campo e os desafios a sua efetivação no Sudoeste do Paraná com um levantamento quantitativo dos dados por meio de relatórios, dissertações, teses, banco de dados oficiais, Secretaria Estadual e Municipais de Educação, além de outros instrumentos que possibilitaram a localização e a sistematização dos dados pretendidos pela pesquisa.

A diminuição do número de estudantes nas escolas públicas do campo tem sido uma realidade enfrentada não só pelas escolas estaduais, mas também pelas municipais. É de conhecimento que isso não se deve somente ao número de filhos por família ter diminuído ao longo dos últimos anos,<sup>4</sup> mas, especialmente, por um processo de esvaziamento do campo, marcado pela concentração de terra, diminuição no número de estabelecimentos agropecuários e pela diminuição da população campesina. (BONAMIGO; BELLETINI, 2022).

A hegemonia da agricultura convencional, monocultura, processos produtivos quimificados, altos índices de contaminação por agrotóxicos igualmente se somam aos vários indicadores que interferem na dinâmica social, econômica e cultural do território campesino no Sudoeste do Paraná nas últimas décadas. Em 2014, pesquisas já registravam uma média de 7,3 litros de agrotóxicos indiretamente consumidos por habitante no Brasil. (CARNEIRO et al., 2015). Estudos recentes de Dutra e Ferreira (2017) nas regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, incluindo os municípios de Cascavel e Francisco Beltrão, demonstram associação entre malformações congênitas e a utilização de agrotóxicos. Na mesma direção, Panis et al. (2022a; 2022b; 2022c) e Luglio (2016) igualmente informam (e denunciam) as relações entre o uso de agrotóxicos e a incidência de câncer na região Sudoeste do Paraná.

Qual o impacto de tudo isso na vida camponesa? É de conhecimento que “[...] diversos estudos já têm associado a alta exposição de trabalhadores rurais aos agrotóxicos com riscos elevados de sequelas neuropsiquiátricas (transtornos de humor, depressão e ansiedade) e tentativas de suicídio”. (GABOARDI, 2021, p.154-155). Isso faz com que aumente as preocupações em torno da sustentabilidade ou da forma produtiva dominante na agricultura e na pecuária. A população cada vez mais está exposta a inúmeros riscos. Isso aumenta a insegurança de permanência no campo, afastando os jovens do campo, justamente,

---

<sup>4</sup> Quanto ao número de filhos por família ter diminuído no decorrer dos últimos anos, especialmente nas últimas décadas, medido pela taxa de fecundidade do país, ou seja, o número de filhos que uma mulher tem ao longo da vida. No Brasil, essa taxa é medida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nas últimas décadas, houve uma redução gradativa na taxa de fecundidade brasileira. Segundo dados coletados pelo IBGE, essa redução vem ocorrendo desde os anos 1960, quando o número foi de 6,3 filhos por mulher. Já em 1970 baixou para 5,8, em 1980 foi de 4,4, em 1991 de 2,9 e já nos anos 2000 de 2,3. Atualmente, com a última taxa de fecundidade contabilizada em 2020 pelo Banco Mundial, o Brasil estava com 1,71 nascimentos de filhos por mulher. Além disso, a Pandemia da Covid-19 ajudou a intensificar a queda da taxa de natalidade no Brasil. (FRANCISCO, 2022; FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, 2021).





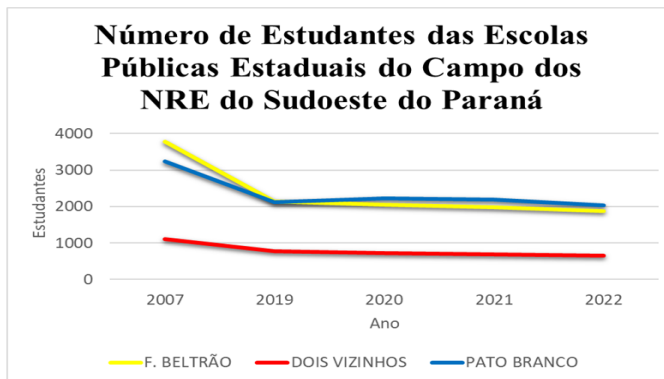
pela inexistência de políticas públicas capazes de garantir condições saudáveis de produção e permanência social e cultural de amplos setores populacionais campesinos.

Ao atualizar os dados das escolas e estudantes do campo, tanto da rede estadual quanto das redes municipais do Sudoeste do Paraná, pode-se ter uma compreensão sobre esta dinâmica histórica existente. Compreendemos ao mesmo tempo, que há um contingente significativo tanto de escolas estaduais e municipais do campo com milhares de estudantes espalhados na maioria dos municípios do Sudoeste do Paraná em suas 180 escolas nessa territorialidade. E, por isso, há espaço para fortalecer e dinamizar a modalidade da Educação do Campo, incluindo as comunidades, docentes, equipes pedagógicas, diretivas e estudantes em atividades de planejamento, de ensino e de aprendizagem, projetos em variadas direções para possibilitar a efetivação de uma educação de qualidade aos povos do campo.

### Escolas Estaduais do Campo no Sudoeste do Paraná em 2022

Antes de apresentar os dados das escolas estaduais do campo de 2022 e analisá-los em alguns de seus significados, é imperativo voltar um pouco a alguns dados anteriores, os quais contribuirão no entendimento da perspectiva histórica dessa modalidade de educação no Sudoeste do Paraná. De acordo com os dados da sequência histórica construída pelo GEFHEMP – Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares, observa-se que houve uma queda expressiva no número de estudantes entre os anos 2007 e 2022, nos três Núcleos Regionais de Educação do Sudoeste do Paraná, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Estudantes Escolas Estaduais do Campo do Sudoeste do Paraná



Fonte: GEFHEMP (2022)

Em 2007, o Núcleo Regional de Francisco Beltrão tinha 3.781 estudantes, Dois Vizinhos 1.106 e Pato Branco 3.242. No ano de 2019, o NRE Francisco Beltrão



baixou para 2.130 estudantes, Dois vizinhos para 767 e Pato Branco para 2.128. Em 2020, o NRE de Francisco Beltrão estava com 2.043, Dois Vizinhos com 724 e Pato Branco teve um leve aumento, passando a ter 2.221 estudantes. Já no ano de 2021, todos os Núcleos tiveram queda no número. Francisco Beltrão ficou com 1.988, Dois Vizinhos com 689 e Pato Branco com 2.185. Por fim, em 2022, o Núcleo de Francisco Beltrão conta com 1.875 estudantes, o de Dois Vizinhos com 661 e o de Pato Branco com 2.040. Em percentuais, houve, nos últimos 15 anos, uma redução de 42% de estudantes nas escolas estaduais do campo no Sudoeste do Paraná. Em números absolutos perdeu-se 3.553 matrículas. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020; BONAMIGO; BELLETINI, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2022; GEFHEMP, 2022).

Em relação número de escolas estaduais do campo<sup>5</sup> do Sudoeste do Paraná, em 2007 havia 86 escolas e em 2019 havia 85. Apesar da grande diminuição do número de matrículas neste mesmo período, conforme demonstrado acima, em relação ao número de escola não houve alteração significativa. Entretanto, a partir de 2020, iniciou-se um novo momento, conforme já analisado por Bonamigo e Cardoso (2022), caracterizado por novos fechamentos de escolas estaduais no Sudoeste do Paraná. Esta nova tendência de fechamentos foi marcada pelo fechamento de duas escolas em 2020 e de quatro escolas em 2021, ficando a partir daí, ou seja, em 2021 e em 2022, com 79 escolas estaduais do campo.

Outro dado que aparece nesta sequência histórica é que desde 2019 permanece praticamente inalterado o percentual do número de professores efetivos se comparados ao número dos professores contratados temporariamente pelo PSS, ou seja, estes são mais de 40% do total de docentes.

Essa forma de organização das políticas públicas relacionadas à Educação do Campo no Estado do Paraná acarreta uma grande rotatividade de pessoal, uma vez que o profissional contratado pelo regime “PSS”, e mesmo os concursados que não tem o seu padrão fixado nas escolas do campo, são condicionados a um trabalho fragmentado, necessitando deslocar-se para mais de uma escola para completar a sua carga horária. Além disso, no início de cada ano letivo, são realocados em diferentes escolas em que estiveram em anos anteriores. (BONAMIGO; CARDOSO, 2022, p. 144).

Essa forma precarizada de contratação e de política pública contribui para o enfraquecimento da modalidade da Educação do Campo, dificultando a sua efetivação, de acordo com o preconizado na legislação específica vigente. (BRASIL, 2002; BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b; MOLINA, 2010).

Em relação aos dados específicos de 2022 das escolas estaduais e seus estudantes, conforme os dados do quadro abaixo, demonstram que havia 4.576 estudantes nas escolas estaduais do campo no Sudoeste do Paraná, com 3.453 no Ensino Fundamental e de 1.123 no Ensino Médio.

---

<sup>5</sup> Considera-se, para esta investigação, escolas estaduais e municipais do campo aquelas escolas incluídas na modalidade de Educação Básica do Campo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, art. 35º e 36º. (BRASIL, 2010a).



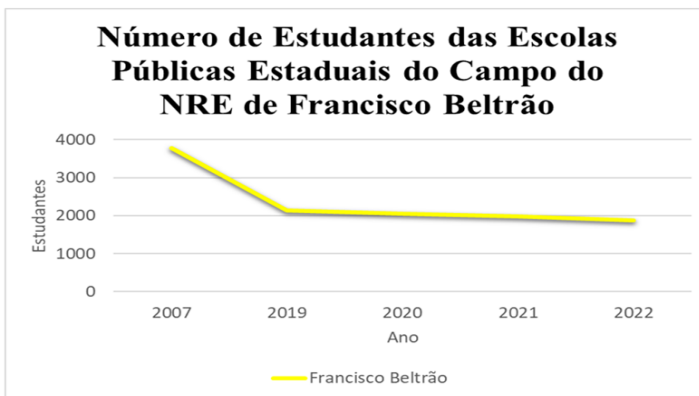
Quadro 1: Escolas Estaduais do Campo dos NREs do Sudoeste do Paraná em 2022

NRE	Municípios	Escolas	Estudantes Ensino fundamental	Estudantes Ensino Médio	EJA	Total
Francisco Beltrão	20	40	1.577	298		1.875
Dois Vizinhos	7	13	548	113		661
Pato Branco	15	26	1.328	712		2.040
Total	42	79	3.453	1.123		4.576

Fonte: Dados coletados em abril de 2022 diretamente com o Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos, com as direções das escolas estaduais e pelo site: Disponível em: Consulta Escolas. Acesso em: 04 abr. 2022.

Analisando de forma específica cada Núcleo Regional de Educação presente na região Sudoeste do Paraná, o gráfico abaixo destaca os dados do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão na sequência histórica desde 2007. Nota-se que a queda mais acentuada no número de estudantes foi entre 2007, que tinha 3.781 estudantes, e 2019, com 2.130. Em seguida, no ano de 2020, o NRE de Francisco Beltrão contava com 2.043 estudantes, em 2021 com 1.988 e em 2022 com 1.875. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020; BONAMIGO; BELLETINI, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2022; GEFHEMP, 2022). Constatase uma diminuição de mais de 50% no número de matrículas nos últimos 15 anos no NRE de Francisco Beltrão, conforme se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 3: Estudantes das Escolas Estaduais do Campo NRE de Francisco Beltrão



Fonte: GEFHEMP (2022)



Em 2022, o total de 1.875 estudantes estão distribuídos nas 40 escolas estaduais do campo do NRE de Francisco Beltrão, de acordo com os seguintes municípios e escolas, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 2: Escolas Estaduais do Campo do NRE de Francisco Beltrão em 2022**

Cidades	Escolas	Estudantes Ensino Fundamental	Estudantes Ensino Médio	Total
AMPÉRE	3	125	0	125
BARRACÃO	3	86	0	86
BOM JESUS DO SUL	1	36	0	36
CAPANEMA	4	157	48	205
ENEAS MARQUES	2	102	78	180
FLOR DA SERRA DO SUL	1	46	0	46
FRANCISCO BELTRÃO	1	68	45	113
MANFRINÓPOLIS	1	51	0	51
MARMELEIRO	1	58	35	93
PÉROLA DO OESTE	2	118	36	154
PLANALTO	4	182	0	182
PRANCHITA	2	37	0	37
REALEZA	2	80	56	136
SALGADO FILHO	1	16	0	16
SANTA IZABEL DO OESTE	3	105	0	105
SANTO ANTONIO DO SUDOESTE	6	180	0	180
VERÊ	3	130	0	130
TOTAL	40	1.577	298	1.875

Fonte: Dados coletados em abril de 2022 diretamente com o Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, com as direções das escolas estaduais e pelo site: Disponível em: Consulta Escolas. Acesso em: 04 abr. 2022.

Destaca-se destes dados, o município de Santo Antônio do Sudoeste, que tem o maior número de escolas entre todos os municípios do Núcleo, com 6 escolas, seguido por Barracão, Capanema, Planalto e Santa Izabel do Oeste com 4 escolas. Os municípios com menor número de escolas são: Bom Jesus do Sul, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro e Salgado Filho com apenas uma escola estadual do campo.

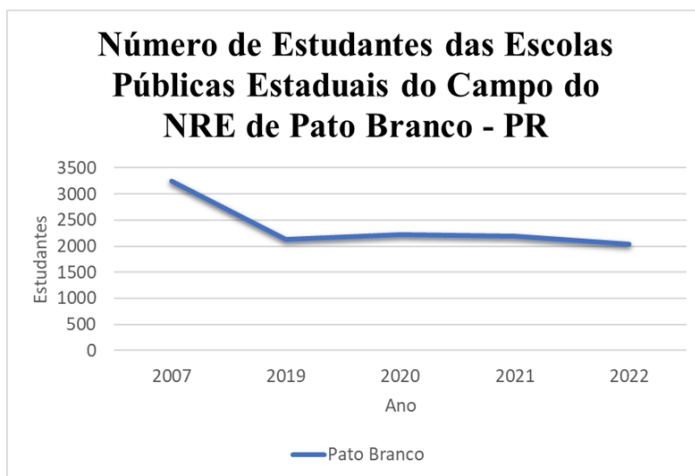


Ao analisar o número total de estudantes de cada município, destaca-se com o maior número de estudantes o município de Capanema com 205, Planalto com 182, seguido de Santo Antônio do Sudoeste e Enéas Marques com 180. No que diz respeito ao menor número de estudantes podemos destacar Salgado Filho com 16, Bom Jesus do Sul com 36 e Pranchita com 37. Contudo, se analisarmos o percentual de estudantes por escola, os dados se alteram de forma significativa. Com o maior número de estudantes tem-se Francisco Beltrão com 113, Marmeleiro como 93, seguido por Enéas Marques com 90 estudantes em média por escola. O município com menor índice de estudantes por escola é Salgado Filho, com apenas 16 estudantes, seguido de Pranchita com 18 e Barracão com 28.

Comparados aos dados de 2021, em 2022, houve uma diminuição de 5,68% no número de estudantes, o que representa em números absolutos uma redução de 113 estudantes, sendo 37 do Ensino Médio e 76 do Ensino Fundamental. Isso demonstra que se mantém a tendência histórica de diminuição do número de estudantes nas escolas estaduais do campo no Sudoeste do Paraná. Ou seja, há um processo em curso de enfraquecimento da modalidade na região, associado, certamente, a inúmeros fatores, especialmente em relação à fragilidade das políticas públicas em geral, às políticas públicas específicas da educação, sem deixar de destacar os aspectos já analisados em outro momento dos dados sobre o esvaziamento populacional e concentração de terra no campo nessa região do estado do Paraná. (BONAMIGO; BELLETINI, 2022).

Em relação aos dados específicos do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, como se pode observar no gráfico abaixo, considerando a sequência histórica, também no NRE de Pato Branco há uma continuidade na diminuição de estudantes das escolas estaduais do campo.

Gráfico 4: Estudantes Escolas Estaduais do Campo do NRE de Pato Branco



Fonte: GEFHEMP (2022)



De acordo com os dados, em 2007 havia 3.242 estudantes e em 2019, 2.128. Em 2020, o NRE de Pato Branco tinha 2.221 estudantes. Em 2021, havia 2.185 e em 2022 o NRE de Pato Branco tem 2.040 estudantes matriculados nas escolas estaduais do campo. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020; BONAMIGO; BELLETINI, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2022; GEFHEMP, 2022). Assim como no NRE de Francisco Beltrão, mantém-se também no NRE de Pato Branco a tendência histórica de diminuição do número de estudantes. Desde 2007, houve uma diminuição de mais de 37%! O quadro abaixo especifica os dados por município e escolas no NRE de Pato Branco.

Quadro 3: Escolas Estaduais do Campo do NRE de Pato Branco em 2022

Cidades	Escolas	Estudantes Ensino Fundamental	Estudantes Ensino Médio	EJA	Total
CHOPINZINHO	5	230	177		407
CLEVELÂNDIA	2	78	15		93
CORONEL DOMINGOS SOARES	3	126	81		207
CORONEL VIVIDA	3	139	89		228
ITAPEJARA D'OESTE	1	49	0		49
MANGUEIRINHA	5	357	218		575
PALMAS	1	32	24		56
PATO BRANCO	2	119	56		175
SÃO JOÃO	4	198	52		250
TOTAL	26	1.328	712		2.040

Fonte: Dados coletados em abril de 2022 diretamente com o Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, com as direções das escolas estaduais e pelo site: Disponível em: Consulta Escolas. Acesso em: 04 abr. 2022.

Os municípios com maior número de escolas estaduais do campo são Mangueirinha com 5 escolas, seguido de Chopinzinho com 5, São João com 4 e Clevelândia, Coronel Domingos Soares e Coronel Vivida com 3 escolas. Pato Branco tem 2 escolas, enquanto Palmas e Itapejara D'Oeste tem apenas uma escola.

Diferente do NRE de Francisco Beltrão, o NRE de Pato Branco possui estudantes matriculados no Ensino Médio em praticamente todos os municípios, totalizando 712 estudantes. Em 2021, havia 67 estudantes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Pato Branco. Em 2022, esta modalidade foi encerrada no município e não tem mais nenhum

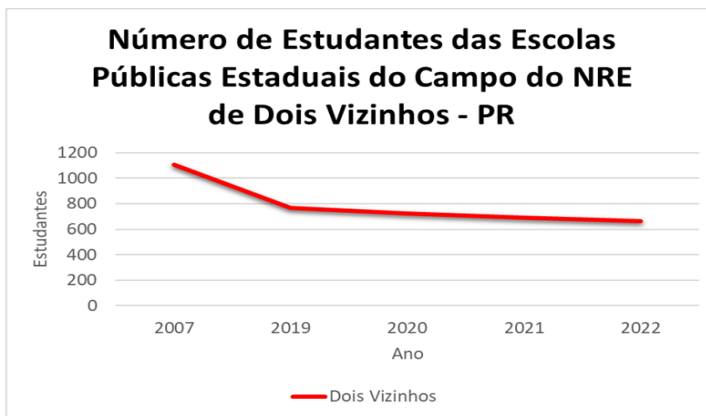


estudante matriculado. Destaca-se destes municípios, Itapejara d'Oeste, com estudantes matriculados apenas no Ensino Fundamental.

No que diz respeito aos números de estudantes, o município com maior número total de estudantes é Mangueirinha com 575, destes 357 do Ensino Fundamental e 218 do Ensino Médio. Em seguida, aparece Chopinzinho com 407 estudantes, seguido por São João com 250, Coronel Vivida com 228, Coronel Domingos Soares com 207 e Clevelândia com 93. Com menor no número de estudantes das escolas estaduais do campo do NRE de Pato Branco tem-se Itapejara d'Oeste, com 49 estudantes.

Em relação aos dados específicos do Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, como se pode observar no gráfico abaixo, considerando a sequência histórica, também neste Núcleo, segue a mesma tendência histórica de diminuição do número de estudantes nas escolas estaduais do campo, como verificado nos demais Núcleos do Sudoeste do Paraná.

Gráfico 5: Estudantes Escolas Estaduais do Campo do NRE de Dois Vizinhos



Fonte: GEFHEMP (2022)

Como se pode observar, houve uma forte diminuição do número de estudantes de 2007 a 2019 e a manutenção da tendência de queda na continuidade da sequência histórica. Em 2007, havia 1.106 estudantes das escolas estaduais do campo no NRE de Dois Vizinhos. Em 2019 havia 767, seguido de 724 estudantes em 2020, com 689 em 2021 e com apenas 661 estudantes em 2022. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020; BONAMIGO; BELLETINI, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2022; GEFHEMP, 2022). Nos últimos 15 anos houve uma diminuição de mais de 40% do número de estudantes matriculadas nas escolas estaduais nesse Núcleo. O quadro abaixo especifica os dados por município e escolas no NRE de Dois Vizinhos.



Quadro 4: Escolas Estaduais do Campo do NRE de Dois Vizinhos em 2022

Cidades	Escolas	Estudantes Ensino Fundamental	Estudantes Ensino Médio	Total
DOIS VIZINHOS	3	213	113	347
NOVA ESPERANÇA DO SUDOESTE	2	91	0	91
NOVA PRATA DO IGUAÇU	1	55	0	55
SALTO DO LONTRA	4	112	0	112
SÃO JORGE D'OESTE	3	77	0	77
TOTAL	13	548	113	661

Fonte: Dados coletados em abril de 2022 diretamente com o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, com as direções das escolas estaduais e pelo site: Disponível em: Consulta Escolas. Acesso em: 04 abr. 2022.

Em relação aos dados específicos do Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, constituído por cinco municípios, é o menor dos Núcleos em relação à quantidade de escolas e de estudantes, compreendendo, em 2022, 13 escolas estaduais do campo e com 661 estudantes matriculados, sendo 548 no Ensino Fundamental e 113 no Ensino Médio.

O município de Salto do Lontra se destaca nesse NRE pelo número de escolas (4), seguido por Dois Vizinhos e São Jorge d'Oeste ambos com 3 escolas. Nova Esperança do Sudoeste possui duas escolas e Nova Prata do Iguaçu uma escola estadual do campo. No que diz respeito aos números de estudantes, o município de Dois Vizinhos com 347 estudantes concentra mais de 50% dos estudantes do Núcleo, seguido por Salto do Lontra com 112, Nova Esperança do Sudoeste com 91, seguidos pelos municípios com menor número de estudantes São Jorge d'Oeste com 77 e Nova Prata do Iguaçu com 55.

Ao analisar a média de estudantes por escola dos números totais, os números chamam atenção, pois, em média, tem-se 50 estudantes por escola. De forma mais específica, ao analisar os municípios, pode-se perceber que Dois Vizinhos e Nova Prata do Iguaçu são os municípios com percentuais mais altos, 115 e 55 respectivamente, estudantes por escola. Já Nova Esperança do Sudoeste possui 45 estudantes por escola, enquanto que Salto do Lontra e São Jorge d'Oeste essa média se torna bastante preocupante, 28 e 25 estudantes por escola, respectivamente.





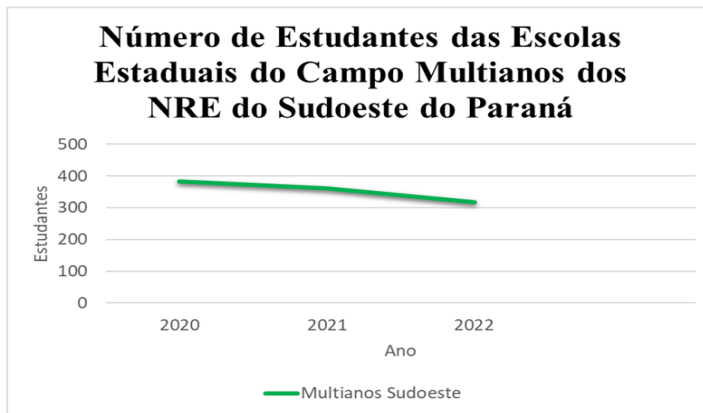
## Multianos: nova forma de organização pedagógica e curricular ou antessala de novos fechamentos?

Como afirmado anteriormente, a partir da sequência histórica apresentada em relação ao número de estudantes e escolas estaduais no Sudoeste do Paraná, de 2007 a 2019, houve uma redução de mais de 42% no número de estudantes matriculados. Ao mesmo tempo, houve uma permanência relativa no número de escolas. Entretanto, em 2020, essa realidade de permanência relativa do número das escolas estaduais do campo começa a mudar significativamente, uma vez que:

[...] houve o fechamento de duas escolas estaduais do campo no NRE de Francisco Beltrão e a implementação de uma nova política educacional do Estado do Paraná, qual seja, a instituição das escolas multianos. Essa modalidade de organização pedagógica e curricular das escolas estaduais do campo foram efetivadas nas escolas que tinham menos de 30 estudantes no início do ano letivo de 2020. (BONAMIGO; CARDOSO, 2022, p. 149).

Em 2020, quando iniciou a implementação dessa modalidade, havia no Sudoeste do Paraná, 20 escolas estaduais nesse sistema de multianos, com 11 escolas no NRE de Francisco Beltrão, 6 escolas no NRE de Dois Vizinhos e 3 escolas no NRE de Pato Branco, totalizando ao todo 383 estudantes, distribuídos em 38 turmas, em 11 municípios do Sudoeste do Paraná, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 6: Estudantes das Escolas Estaduais Multianos no Sudoeste do Paraná



Fonte: GEFHEMP (2022)

De 2020 para 2021 houve uma alteração significativa, uma vez que foram fechadas quatro escolas multianos, passando de 20 escolas para 16, com 360 estudantes matriculados. (BONAMIGO; CARDOSO, 2022). De 2021 para 2022, houve novamente uma alteração interessante, passou-se para 15 escolas multianos, sem o fechamento de escola, mas o retorno da Escola Estadual do Campo José de



Anchieta, de São João, do NRE de Pato Branco ao sistema seriado, ou seja, a escola e a comunidade se mobilizaram e se fortaleceram e aumentaram o número de matrículas e, dessa forma, a escola foi autorizada a voltar para o sistema anterior vigente até 2019. (GEFHEMP, 2022).

Em 2022, portanto, tem-se 15 escolas estaduais do campo multianos, com 318 estudantes matriculados. O quadro abaixo especifica os dados dos municípios, escolas, turmas e estudantes do multianos em 2022.

**Quadro 5: Escolas Estaduais do Campo Multianos no Sudoeste do Paraná em 2022**

NRE	Municípios	Escolas Estaduais do Campo	Estudantes Ensino Fundamental	Turmas
FRANCISCO BELTRÃO	AMPÉRE	ÁGUA BOA VISTA	19	2
	BARRAÇÃO	ANCHIETA	23	2
	PRANCHITA	RIO BRANCO	14	2
		VISTA GAÚCHA	23	2
	SALGADO FILHO	DUQUE DE CAXIAS	15	2
	SANTA IZABEL DO OESTE	NOVA ESTRELA	24	2
	SANTO ANTÔNIO DO SUDOESTE	NOVA RIQUEZA	29	2
		RODOLFO G DA SILVA	16	2
RUI BARBOSA		21	2	
SUBTOTAL	06	09	184	18
DOIS VIZINHOS	SALTO DO LONTRA	BARRA DO LONTRA	24	2
		LINHA BOEIRA	26	2
	SÃO JORGE D'OESTE	IOLÓPOLIS	27	2
		NOVA SANTANA	15	2
SUBTOTAL	02	04	92	8
PATO BRANCO	CHOPINZINHO	LINHA APARECIDA	27	2
	PATO BRANCO	N. S. DO CARMO	15	2
SUBTOTAL	02	02	42	4
TOTAL	10	15	318	30

Fonte: Dados coletados em 05 de abril de 2022 diretamente com os Núcleos Regionais de Educação de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos, com as direções das escolas estaduais e pelo site: Consulta Escolas. Acesso em: 05 abr. 2022.



Como se pode observar no quadro acima, o NRE de Francisco Beltrão tem 9 escolas multitanos, com destaque para o município de Santo Antônio do Sudoeste com 3 escolas, seguido por Pranchita com 2 escolas. Os municípios de Ampére, Barracão, Salgado Filho e Santa Izabel d'Oeste tem uma escola multiano cada um. O NRE de Dois Vizinhos tem 4 escolas multitanos, duas em Salto do Lontra e duas em São Jorge d'Oeste. O NRE de Pato Branco tem 2 escolas multitanos, uma no município de Chopinzinho e outra em Pato Branco.

O que significa esta forma de organização denominada multitanos?

O multitanos, teoricamente, trata-se de uma nova forma de organização curricular e pedagógica. Não se trata do sistema multisseriado. Os conteúdos são trabalhados de forma circular, alternando esses conteúdos em diferentes anos, [...]. Entretanto, para efetivar satisfatoriamente essa nova possibilidade de organização das escolas do campo são exigidas inúmeras alterações em suas práticas pedagógicas, o que exige um processo consequente de formação docente e organização administrativa específica. (BONAMIGO; CARDOSO, 2022, p. 151).

Três anos já se passaram desde o início da implementação desta forma de ser da escola multitanos, porém, as contradições existentes em torno delas permanecem e estão a exigir uma solução aos inúmeros problemas encontrados, especialmente os relacionados à formação dos professores, à organização didática e curricular, à seleção e organização dos conteúdos, às relações com as comunidades, além de muitos outros.

De forma específica no Sudoeste do Paraná, pesquisas em andamento<sup>6</sup> estão procurando compreender de forma mais aprofundada essa nova forma de organização das escolas do campo com poucos estudantes. Além disso, está em andamento desde o início do ano de 2022, o projeto: “Escolas Públicas do Campo Multitanos: mudanças e inovação”<sup>7</sup>, ligado ao Programa Universidade Sem Fronteiras, que objetiva apoiar a implementação das escolas multitanos no Sudoeste do Paraná, por meio da qualificação da prática docente pela reorganização dos conteúdos do Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (PARANÁ, 2019), mediados por eixos formativos, acompanhamento à prática pedagógica e da formação continuada de professores.

O desenrolar desses processos de implementação das escolas multitanos e a continuidade no acompanhamento a todas as dinâmicas e tendências no decorrer do tempo, darão condições de uma avaliação mais apurada desta forma de organização das escolas públicas do campo no Estado do Paraná.

## Escolas Municipais do Campo no Sudoeste do Paraná

Pode-se notar, de acordo com o gráfico abaixo, que entre os anos de 2019 e 2020 há um pequeno aumento no número de estudantes, pois em 2019 havia o total de 6.139 estudantes, já em 2020 esse número subiu para 6.407. Entretanto, a

---

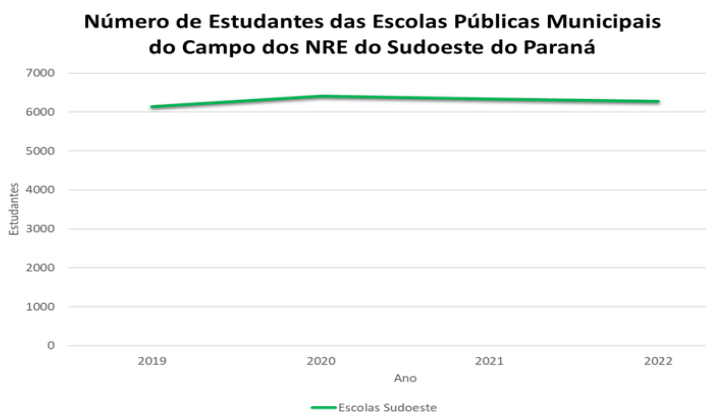
<sup>6</sup> Ver dissertação: “Fechar, retroceder ou recriar? a proposta multitanos do Estado do Paraná: experiências em escolas públicas do campo no Sudoeste do Paraná - 2019 – 2021”, de Thaís Regina Crescêncio Maas. (MAAS, 2022).

<sup>7</sup> Ver mais sobre este Projeto em: Ghedini et al. (2022, p. 317-330).



partir de 2021, há uma queda, e o número passa a ser 6.341 e, atualmente, em 2022 é de 6.271 estudantes nas escolas municipais do campo. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2022; GEFHEMP, 2022).

Gráfico 7: Estudantes Escolas Municipais do Campo do Sudoeste do Paraná



A queda de 81 estudantes de um ano para o outro é um número significativo. Uma hipótese desse acontecimento é a volta às aulas de forma presencial, pois por conta da pandemia da Covid-19, os estudantes estavam tendo aulas remotas, realizando atividades em casa, em seus celulares/computadores de forma on-line ou com atividades impressas. No período da pandemia, teve estudantes que mudaram de cidade, de casa, porém não pediram transferência da escola por conseguirem acompanhar as atividades de forma remota, ou seja, com a volta às aulas presenciais, todos esses estudantes pediram transferência imediata.

Em 2022, o número de estudantes matriculados nas escolas municipais é 6.271 nos três NREs do Sudoeste, distribuídos em 101 escolas, conforme os dados do quadro abaixo:



**Quadro 6: Escolas Municipais do Campo dos NREs do Sudoeste do Paraná em 2022**

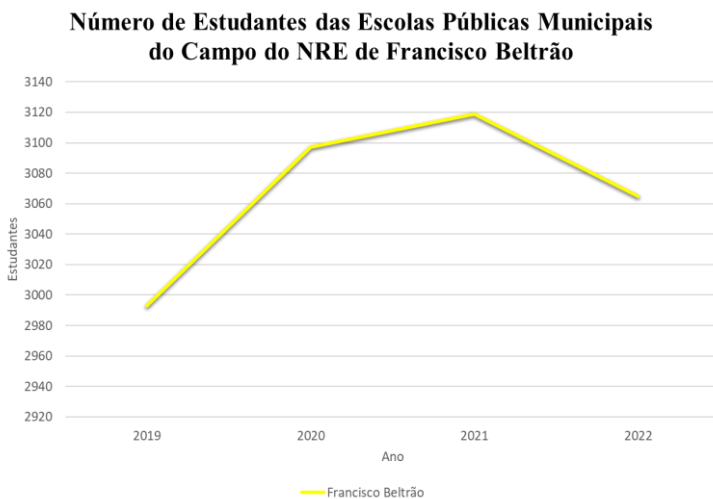
NRE	Municípios	Escolas	Estudantes
Francisco Beltrão	14	45	3.065
Pato Branco	15	40	2.197
Dois Vizinhos	7	16	1.009
Total	42	101	6.271

Fonte: Dados coletados em abril de 2022 diretamente com o Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos, com as direções das escolas estaduais e pelo site: Disponível em: Consulta Escolas. Acesso em: 04 abr. 2022.

Como observado no quadro acima, o NRE de Francisco Beltrão tem o maior número de municípios com escolas municipais do campo e o maior número de estudantes matriculados. Para tornar mais específicos esses dados, serão apresentados os gráficos de cada NRE do Sudoeste, separadamente, nesta ordem: Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos

O gráfico a seguir mostra o número de estudantes das Escolas Públicas Municipais do Campo do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, em seus 14 municípios.

**Gráfico 8: Estudantes das Escolas Municipais do Campo NRE de Francisco Beltrão**



Fonte: GEFHEMP, 2022

Pode-se observar um aumento no número de estudantes entre os anos 2019, 2020 e 2021, porém, em 2022 houve uma pequena queda nesse número. Em



2019, o número total era de 2.993 estudantes do campo, em 2020 cresceu para 3.097 e 2021 para 3.119, enquanto que em 2022 o número passou a 3.065. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2022; GEFHEMP, 2022).

Esses dados do NRE de Francisco Beltrão do ano de 2022, pode ser observado, no quadro abaixo, como estão distribuídos entre as 45 escolas municipais, nos diferentes municípios.

**Quadro 7: Escolas Municipais do Campo do NRE de Francisco Beltrão em 2022**

Cidades	Escolas	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Total
Ampére	3	45	105	150
Barracão	3	31	90	121
Capanema	4	55	161	216
Enéas Marques	1	24	63	87
Flor da Serra do Sul	1	32	78	110
Francisco Beltrão	7	211	705	916
Marmeleiro	2	52	116	168
Pérola do Oeste	3	42	98	140
Planalto	4	88	211	299
Pranchita	3	20	42	62
Realeza	2	37	95	132
Santa Izabel do Oeste	4	63	119	182
Santo Antônio do Sudoeste	6	74	223	297
Verê	3	64	121	185
Total	45	838	2.227	3.065

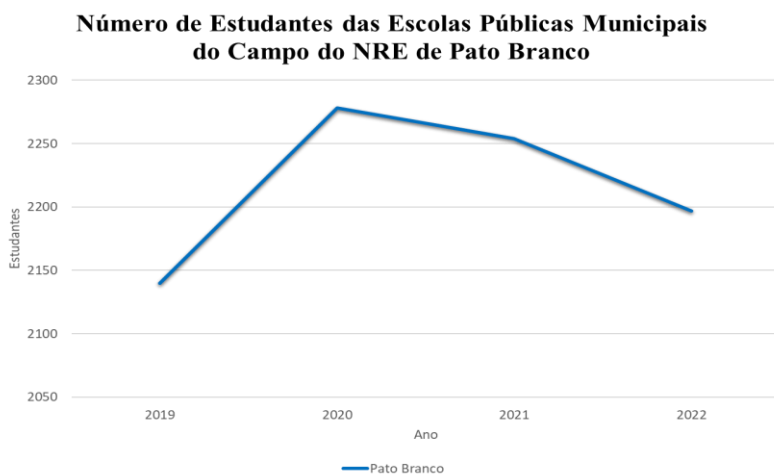
Fonte: Dados coletados em abril de 2022 diretamente com o Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, com as direções das escolas estaduais e pelo site: Disponível em: Consulta Escolas. Acesso em: 04 abr. 2022.



Nota-se que o município com o maior número de estudantes é Francisco Beltrão com 916 matrículas, entre Educação Infantil (211) e Ensino Fundamental (705), e o de menor número é Pranchita com apenas 62 estudantes matriculados, sendo 20 na Educação Infantil e 42 no Ensino Fundamental I.

O gráfico a seguir apresenta o número de estudantes das escolas municipais do campo do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, em seus 10 municípios. Assim como verificado no NRE de Francisco Beltrão, no NRE de Pato Branco, também há um aumento no número de matrículas entre os anos 2019 e 2020, de 2.140 estudantes o número passou para 2.278. Todavia, a partir de 2021, o número passou a baixar, indo para 2.254. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2022. Em 2022, o número é de 2.197 estudantes. (GEFHEMP, 2022).

Gráfico 9: Estudantes Escolas Municipais do Campo do NRE de Pato Branco



O quadro abaixo, possibilita a identificação dos dados específicos do ano de 2022 distribuídos nos municípios do NRE de Pato Branco.



Quadro 8: Escolas Municipais do Campo do NRE de Pato Branco em 2022

Cidades	Escolas	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Total
Chopinzinho	5	102	256	358
Clevelândia	2	22	86	108
Coronel Domingos Soares	8	79	176	255
Coronel Vivida	3	82	169	251
Honório Serpa	1	18	65	83
Itapejara do Oeste	1	4	11	15
Mangueirinha	6	183	400	583
Palmas	6	39	123	162
Pato Branco	3	32	58	90
São João	4	71	221	292
Total	40	632	1.565	2.197

Fonte: Dados coletados em abril de 2022 diretamente com o Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, com as direções das escolas estaduais e pelo site: Disponível em: Consulta Escolas. Acesso em: 04 abr. 2022.

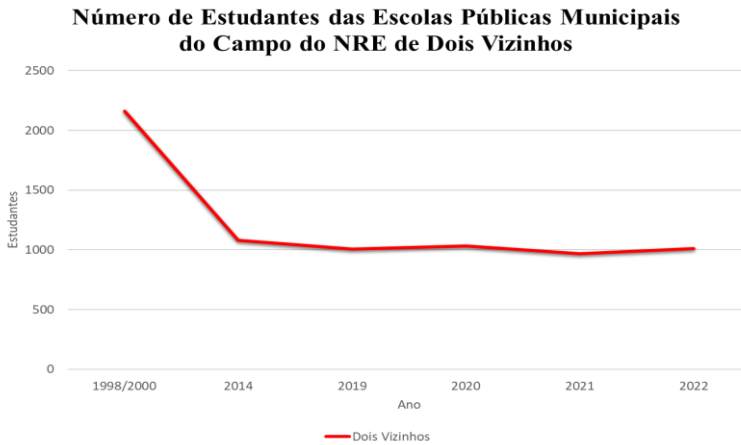
De acordo com os dados apresentados acima, Mangueirinha é o município que tem o maior número de estudantes matriculados: 593. Já o município com o maior número de escolas é Coronel Domingos Soares, com 8 escolas e 255 estudantes matriculados, sendo 79 na Educação Infantil e 176 no Ensino Fundamental I.

Por fim, apresentam-se os dados de estudantes das escolas municipais do campo do NRE de Dois Vizinhos, em seus 7 municípios. Este Núcleo é o único que apresenta os números de estudantes numa perspectiva histórica mais alongada, abrangendo desde os anos 1998/2000 e 2014, o que permite identificar, ao longo desse período, uma queda significativa no número de matrículas.





Gráfico 10: Estudantes Escolas Municipais do Campo do NRE de Dois Vizinhos



Fonte: GEFHEMP (2022)

Nos anos 1998/2000 o número total de estudantes era de 2.162, enquanto que em 2014 passou a ser de apenas 1.078. Em 2019, eram 1.006 estudantes, tendo, em 2020, em um ano pandêmico por conta da Covid-19, um pequeno aumento para 1.032. Mas em 2021, o número voltou a baixar para 968 e em 2022, há uma pequena variação positiva, com um pequeno aumento, com 1.009 estudantes matriculados, sendo 310 na Educação Infantil e 699 no Ensino Fundamental I. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2020; BONAMIGO; CARDOSO, 2022. Em relação à especificidade do ano de 2022 no NRE de Dois Vizinhos, os dados por ser identificados no quadro abaixo:

Quadro 9: Escolas Municipais do Campo do NRE de Dois Vizinhos em 2022

Cidades	Escolas	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Total
Dois Vizinhos	4	118	280	398
Nova Esperança do Sudoeste	2	36	112	148
Nova Prata do Iguaçú	1	15	39	54
Salto do Lontra	4	56	124	180
São Jorge do Oeste	5	85	144	229
Total	16	310	699	1.009

Fonte: Dados coletados em abril de 2022 diretamente com o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, com as direções das escolas estaduais e pelo site: Disponível em: Consulta Escolas. Acesso em: 04 abr. 2024.



Apesar de São Jorge do Oeste ter o maior número de escolas do NRE de Dois Vizinhos, o município sede possui o maior número de estudantes, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, contando com um total de 398 matrículas no município de Dois Vizinhos.

### Considerações finais

O que dizem esses números sobre a realidade das escolas estaduais e municipais do campo do Sudoeste do Paraná em 2022? Quais alterações ocorreram? Inicialmente, a partir dos dados expostos em páginas anteriores, em relação às escolas estaduais, é preciso considerar a sequência histórica construída desde 2007 até 2022. Os dados sistematizados nesses últimos 15 anos demonstram redução significativa do número de estudantes matriculados em escolas estaduais do campo. Os dados atualizados de 2022 corroboram esta tendência histórica. Isso demonstra que a modalidade da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná atravessa um momento de significativas preocupações, o que exige o envolvimento dos sujeitos individuais e coletivos na luta pelo seu fortalecimento.

A partir dos dados expostos acerca das escolas municipais do campo da região Sudoeste do Paraná, em seus respectivos NREs, pode-se analisar que, apesar da pequena oscilação observada, por conta da pandemia da Covid-19 e demais fatores que prejudicaram e ainda prejudicam a vida dos estudantes e moradores do campo, há uma manutenção relativa no número de estudantes nas escolas municipais do campo na territorialidade sudoestina.

Em 2022, o número de estudantes matriculados nos três Núcleos Regionais de Educação do Sudoeste do Paraná é de 6.271 das escolas municipais do campo e 4.576 das escolas estaduais do campo, totalizando 10.847 estudantes. Em relação ao número de escolas do campo são 180 em sua totalidade, sendo 101 escolas municipais do campo e 79 escolas estaduais do campo. Por si só, esses números são muito significativos e expressam uma marcante presença de população camponesa que necessita de políticas públicas em geral, relacionadas à produção agrícola e pecuária, a fim de possibilitar a reprodução das famílias camponesas em seus territórios, assim como políticas públicas específicas para manter e fortalecer a Educação do Campo tanto na esfera estadual quanto nas esferas municipais.

Mais uma vez, reafirmamos que se tornam imperativas políticas educacionais que garantam a permanência dos educadores nas escolas públicas do campo, com processos de formação continuada que deem conta da construção da modalidade, que envolva os estudantes, famílias e comunidades em torno do projeto formativo da escola. A luta pelo direito à educação de qualidade junto as suas comunidades, contra o fechamento e o sucateamento das escolas, continua sendo uma agenda atual.

A continuidade da pesquisa, com a atualização constante dos dados, possibilitará avaliar no decorrer dos próximos anos os diversos aspectos aqui destacados sobre as escolas públicas do campo no Sudoeste do Paraná, sobretudo, em torno de sua continuidade/permanência e as dificuldades de organização



curricular e pedagógica ensejadas pelas novas formas de existência dessas escolas. Os desafios de efetivação da modalidade da Educação do Campo continuam enormes. Os tempos atuais em seus aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais exigem o fortalecimento de todas as formas de organização, solidariedade e resistência pelos direitos em geral e por uma educação de qualidade aos povos do campo de forma particular.

## Referências bibliográficas

BONAMIGO, Carlos Antônio; SILVA, Mariane Morandin; GUIMARÃES, Rosangela da Silva. Fechamento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná: um panorama histórico. In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do Campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 197-225.

BONAMIGO, Carlos Antônio; BELLETINI, Karina. Levantamento das escolas públicas estaduais do campo na região Sudoeste do Paraná: NRE de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco. In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do Campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí-SP: Paco Editorial. p. 227-244.

BONAMIGO, Carlos Antônio; BELLETINI, Karina. Os processos de ocupação, atividades produtivas e a Educação do Campo no Sudoeste do Paraná. In: BONAMIGO, Carlos Antônio; GHEDINI, Cecília Maria. (orgs.). **Educação do Campo: desafios de construir novas referências históricas**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 173-191.

BONAMIGO, Carlos Antônio; CARDOSO, Daniele. Multianos, multisseriadas e novos fechamentos de escolas: a Educação do Campo no Sudoeste do Paraná entre 2020 e 2021. In: BONAMIGO, Carlos Antônio; GHEDINI, Cecília Maria. **Educação do Campo: desafios de construir novas referências históricas**. Chapecó-SC: Livrologia, 2022. p. 139-171.

BONAMIGO, Carlos Antônio; CARDOSO, Daniele. Levantamento das escolas públicas municipais do campo na região Sudoeste do Paraná: NRE de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco. In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do Campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2020. p. 245-262.

BRASIL. **Resolução nº 01, 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201 de 3 de abril de 2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201%20de%203%20de%20abril%20de%202002.pdf). Acesso em: 31 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 31 mai. 2022.



BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2022.

CARNEIRO, Fernando Ferreira et al. **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

DUTRA, Lidiane Silva; FERREIRA, Aldo Pacheco. Associação entre malformações congênitas e a utilização de agrotóxicos em monoculturas no Paraná, Brasil. **SAÚDE DEBATE**, Rio de Janeiro, v. 41, nº Especial, p. 241-253, Jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/hH6SLB9hfSPLGwNHgxSSQBQ/abstract/?lang-pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. **Mundo Educação Uol. Taxa de fecundidade no Brasil**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/taxa-fecundidade-no-brasil.htm>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA. **Pandemia intensificou queda na taxa de mortalidade**, 2021. Disponível em: <https://cultura.uol.com.br/noticias/16660-pandemia-ajudou-na-queda-da-taxa-de-natalidade.html>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GABOARDI, Shaiane Carla. **O uso de agrotóxicos no Sudoeste do Paraná a partir de uma perspectiva geográfica multiescalar**. 236 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2021.

GEFHEMP. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares**. Acervo 2022. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/gefhemp/acervo>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GHEDINI, Cecília Maria et al. **Escolas públicas do campo multianos: mudança e inovação**. In: BONAMIGO, Carlos Antônio; GHEDINI, Cecília Maria. (orgs.). **Educação do Campo: desafios de construir novas referências históricas**. Chapecó: Livrológia, 2022. p. 317-330.

LUGLIO, Alessandra. **Consumo de agrotóxicos no Brasil**. **O Estadão**. São Paulo, 24 jun. 2016. Sustentabilidade. p. 43. Disponível em: <https://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/alessandra-luglio/consumo-de-agrotoxicos-no-brasil/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MAAS, Thais Regina Crescencio. **Fechar, retroceder ou recriar? a proposta multianos do Estado do Paraná: experiências em escolas públicas do campo no Sudoeste do Paraná – 2019-2021**. 204 f. (Dissertação Mestrado.) Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado/PPGEFB. Francisco Beltrão: UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, 2022.

MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo**. In: MUNARIN, Antônio et al. (orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 103-121.



PANIS, Carolina et al. Widespread pesticide contamination of drinking water and impact on cancer risk in Brazil. **Environment International**, 165 (2022[a]), 107321. Disponível em: <https://pedlowski.files.wordpress.com/2022/06/panis-et-al-2022.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PANIS, Carolina et al. Evidence on Human Exposure to Pesticides and the Occurrence of Health Hazards in the Brazilian Population: A Systematic Review. **Front. Public Health**, 7 (9), 787438. Jan. 2022b. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.787438>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PANIS, Carolina et al. Characterization of occupational exposure to pesticides and its impact on the health of rural women. **Rev. Ciênc. Farm. Básica Apl.** 2022; 43:e748. 2022c. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2179-443X.0748>. Acesso em: 30 jun. 2022.

PARANÁ. Lei nº 15.825, de 28 de abril de 2008. Inclui os municípios de Palmas, Clevelândia, Honório Serpa, Coronel Domingos Soares e Mangueirinha na Região Sudoeste do Paraná, para todos os efeitos estatísticos de órgãos públicos do Estado do Paraná. Curitiba: Alep, 2008. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-15825-2008-parana-inclui-os-municipios-de-palmas-clevelandia-honorio-serpa-coronel-domingos-soares-e-mangueirinha-na-regiao-sudoeste-do-estado-do-parana-para-todos-os-efeitos-estatisticos-de-orgaos-publicos-do-estado-do-parana>. Acesso em: 05 abr. 2022.

PARANÁ. Currículo da Rede Estadual Paranaense. Curitiba: SEED/PR, 2019. Disponível em: [CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense - Educadores \(diadia.pr.gov.br\)](https://www.diadia.pr.gov.br/crep). Acesso em: 16 mai. 2022.

PARANÁ. Consulta Escolas. Disponível em: [Consulta Escolas](#). Acesso em: 05 abr. 2022.

REFOCAR. Rede de Formação de Professores/Educadores das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/gefhemp/formacao-continuada>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RITTER, Jante. Multianos no Estado do Paraná: entraves e possibilidades. In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do Campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiá: Paco Editorial, 2020. p. 295-310.



# AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS, LIMITES E POSSIBILIDADES DOS SUJEITOS QUE FAZEM ESSA MODALIDADE DE ENSINO

*Carlos Roberto de Sousa<sup>1</sup>*  
*Joniel Feitosa de Sousa<sup>2</sup>*

## Introdução

A educação vem passando por amplas transformações nas últimas décadas e tendo como resultado um acréscimo expressivo da quantidade de sujeitos que tem acesso à escola, assim como do nível médio de escolarização da população. Dentre as transformações que se conferem a partir da realidade da educação, a descentralização política e a responsabilização dos municípios com a educação de jovens e adultos que não tiveram uma oportunidade de estudo, acendem diversas discussões sobre a necessidade de uma qualidade na prática do ensino e especialmente de estratégias para trabalhar com alunos desta modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma modalidade de ensino que surgiu a partir da necessidade de ofertar e de qualificar o sujeito que não teve um mínimo de condições de estudar, pois precisou trabalhar para garantir o sustento de sua família, ou não concluiu os estudos no tempo adequado, entre outras razões.

A motivação para a consolidação do estudo centrou-se na percepção de que compete ao educador o conhecimento e as exigências abrangentes na constituição de capacidades na prática pedagógica, pelo meio da relação entre prática, conteúdo e empregos de métodos educacionais que determinam uma conexão entre teoria e prática e assim, construir estratégias que motivem o aluno da Educação de Jovens e Adultos a se desenvolver no caminho do saber.

O presente estudo foi orientado pela pesquisa qualitativa: observação e questionários, além das pesquisas bibliográficas exploratórias com base em pressupostos teóricos de autores renomados, como Duarte (1998), Freire (1996), Libâneo (2002), Hoffmann (1991), Garcia (1996) dentre outros, com os quais dialogamos e tecemos reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, a partir dos resultados obtidos no lócus da pesquisa.

O presente trabalho tem como objetivo geral identificar as concepções que os alunos e professores da EJA têm sobre a avaliação da aprendizagem. Os objetivos específicos delimitados foram: perceber as dificuldades que interferem na realização de uma avaliação formativa nesta modalidade de ensino; identificar as concepções que os alunos e professores da EJA têm sobre a avaliação da



aprendizagem e perceber se a avaliação vivenciada nesta modalidade de ensino se encontra em uma perspectiva formativa ou classificatória e compreender os limites e as possibilidades para utilizar a avaliação na EJA.

Assim, tendo em vista uma avaliação que tenha como foco a aprendizagem do aluno, foi feito o seguinte questionamento: como proceder com a avaliação, em específico na EJA, para que ela auxilie na construção da aprendizagem e na superação dos obstáculos vivenciados pelo aluno?

Diante deste quadro, percebe-se quão importante vem a ser o entendimento sobre a função da avaliação na EJA para o professor e para o aluno, bem como confrontar as orientações contidas no manual do Ministério da Educação (MEC), quais caminhos devem percorrer, que tipo de avaliação realizar para que possa ajudar estes alunos, em seu processo de aprendizagem, para que esta não seja parcial.

## Aportes teóricos

Durante muito tempo na história da educação brasileira a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino-aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado. A avaliação no decorrer da história sucessivamente foi uma atividade de controle que objetivava selecionar e, por conseguinte, incluir alguns e excluir outros.

A avaliação é uma denominação que anteriormente era uma prática chamada exame. Muitos foram os críticos do exame, dentre eles, Marx, que afirmava que o exame não é outra coisa senão “o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado. (GARCIA, 1996, p. 29).

De acordo com Hoffmann (1991), hoje o fenômeno avaliação é um fato elusivo, utilizando termos com distintos significados referentes à prática avaliativa tradicional, onde o ato de atribuir nota é avaliar e o registro das notas denomina-se avaliação. Assim, partindo desse contexto, educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos no processo educativo.

É, portanto, necessária a tomada de consciência e a reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados. Avaliação é fundamental à educação e indissociável enquanto idealizada como problematização. Segundo Gadotti (1996), “Educar é fazer ato do sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar contradições”.

A avaliação é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informação sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo, ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 81).



Luckesi aponta uma distinção entre julgamento e avaliação, profere que o julgamento define uma situação, do ponto de vista do sim e do não, do certo e do errado; a avaliação abriga algum acontecimento, ação, pessoa ou circunstância, reconhece-a como é (diagnóstico) para atuar; não existe um afastamento entre o certo e o errado; há o que existe e esta situação que existe é acolhida para ser modificada. Tem, portanto, objetivo de diagnosticar, acolher e reincluir o educando, pelos mais variados meios, no processo de aprendizagem, de tal forma que integre todas as suas experiências de vida. O ato educativo exige permanentemente reflexões e mudanças com o intuito de fazer o aluno avançar sempre mais. (LUCKESI, 1996).

Analisando a questão da avaliação, verifica-se que: a avaliação jamais deveria ter o caráter punitivo mensurador de informações, classificatório, pois só reforça o fracasso, a incapacidade, a incompetência, criando no aluno, desde cedo, a impressão de ser inferior e submisso. A avaliação deve refletir a permanência do aluno na escola e seu crescimento; a avaliação deve se colocar no sentido de reflexão, construção do processo, tendo em vista o ponto de chegada.

Além disso, a mesma permite identificar as dificuldades, seus motivos e a afirmação de estratégias de superação; a avaliação possibilita que a escola reflita a respeito da sua atuação e localize soluções para o educando prosseguir avançando.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isso, contribui em todo o percurso de uma ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir (...). A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir, e, por isso, é necessária que seja usada da melhor maneira possível. (LUCKESI, 1996, p. 118).

A avaliação é um instrumento permanente do processo pedagógico, permitindo o professor replanejar e ao mesmo tempo identificar dificuldades, barreiras que deverão ser revistas na ação do processo ensino e aprendizagem.

A concepção que se tem da avaliação escolar tradicional, na maioria das vezes, é um saber pronto e acabado, tendo nas provas o momento mais importante da avaliação, onde o aluno passa a ser apenas um gravador para repetir o que foi dito nas aulas. Geralmente o professor espera uma resposta pronta, e não aceita a criação ou invenção de novos conhecimentos ou novas formas de transmiti-los.

Hoffmann (1991) destaca que a avaliação deverá ser dinâmica, que utiliza diferentes instrumentos e na reflexão dos seus resultados inclui a participação dos alunos, dos pais e de profissionais, investigativa, que pontua dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferece respaldo para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizam e continua, se caracterizando por ser permanente no processo de aprendizagem do aluno, apontando suas aquisições através de avanços, dificuldades e possibilidades.

Se fizermos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva (MENDEZ, 2002, p. 17).





A avaliação, para Hoffmann (1991) é um meio que diagnostica uma situação para que se possa fazer uma mediação na construção, seja ela mediadora, construtiva, formativa, diagnóstica, sendo um marco que deixa de ser pontual.

Segundo Hoffmann (1994), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar situações de ação-reflexão, num acompanhamento constante do educador e este deve favorecer ao educando em seu processo de aprendizagem reflexões acerca do mundo, formando seres críticos, libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

Nesse novo paradigma a avaliação não é um processo parcial e nem linear. Ainda que se trate de um processo está inserida em outro muito maior, que é o processo ensino-aprendizagem por esse motivo deve ser reajustada permanentemente.

Nesse sentido, a avaliação do processo pedagógico envolve o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Neste a avaliação deve abarcar desde o projeto curricular e a programação do ensino em sala de aula e de seus resultados (a aprendizagem produzida nos alunos).

Avaliar é uma atitude carregada de contradições. Se por um lado, aqueles que têm o domínio de determinado conhecimento têm condições de avaliar aqueles que estão iniciando o caminho da aquisição do saber, é difícil afirmar que os iniciantes não possam muitas vezes fazer descobertas ainda não desvendadas pelos mestres.

No processo educacional da atualidade, muitas vezes o ato de avaliar transforma-se em mero poder coercitivo, onde são testadas apenas a memória e a capacidade de submissão do aluno as crenças do professor. Desse modo, uma informação que é por si só, repleta de novidades e aberta à curiosidade, é limitada ao universo de apenas um sujeito - no caso o mestre - que, às vezes, abusa de sua função.

Para os que acreditam que a educação merece visões mais abertas acerca da construção do conhecimento, é imprescindível repensar as próprias posturas diante da avaliação, tornando-a, acima de tudo, um instrumento para aquisição da autoconfiança.

Os educadores que evidenciarem a humildade de partilhar os segredos da avaliação com seus educandos, abrindo as portas para uma nova realidade e tirando da nota o status de finalidade maior dos educandos, seguramente vai colaborar na formação de sujeitos pensantes, os quais concretizarão as mudanças que se tornarão tão emergentes na educação brasileira, ou seja, é dar garantias de:

Uma melhoria da qualidade do ensino deve absorver dois níveis de preocupação: a escola para todas as crianças e uma escola que compreenda essas crianças a ponto de auxiliá-las a usufruir seu direito ao ensino fundamental no sentido de sua promoção como cidadãos principiantes nessa sociedade; uma escola que perceba a educação como um direito da criança e um compromisso da escola em torná-la consciente desse direito e capaz de reinventar uma escola de qualidade. (HOFFMANN, 1994, p. 16).

O que se recomenda é uma reestruturação interna na escola quanto à sua maneira de avaliar. Necessita-se, principalmente, de uma avaliação contínua e formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do educando. Devemos estar sempre prontos, abertos, atentos, em alerta para percebermos o crescimento



dos nossos estudantes. Devemos pensar a avaliação sempre como um meio, um processo contínuo, e não como algo fixo.

Apesar de ser quase unânime a ideia de que avaliação é uma prática imprescindível ao processo de escolarização, o ato avaliativo permanece sendo uma temática polêmica. Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação frequentemente utilizados na sala de aula, que muitas vezes se fazem acompanhar da sinalização de novas diretrizes ou de novas propostas de ação. O olhar para essas novas alternativas precisa estar atento aos discursos e às práticas para evitar que a perspectiva técnica não se sobreponha à perspectiva ética.

Pensar em avaliação no campo da educação escolar nos induz a pensar no seu papel, na função social do educador. Pensar na função da avaliação também traz a discussão sobre direitos e obrigações, inclusão e exclusão e, principalmente, que alunos queremos formar para a nossa sociedade.

A avaliação é, sem dúvida, uma das questões mais problemáticas da prática pedagógica e o aspecto mais controvertido entre os educadores. Os problemas de avaliação, em qualquer nível de escolaridade, são extremamente complexos, e precisam ser abordados e debatidos em profundidade sem perder de vista o contexto da política educacional vigente e o contexto da prática social global.

Transformar a prática avaliativa denota questionar a educação considerando suas concepções, seus embasamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Expressa variações conceituais, redefinição de conteúdo, dos desempenhos docentes, dentre outros.

Essas considerações podem exigir formas diversificadas de atendimento e alterações de várias naturezas na rotina diária da sala de aula, no uso do tempo e do espaço, na organização dos grupos; as informações que o professor coleta nesse processo de avaliação, também irá favorecer na tomada de decisões que sejam viáveis a construção de conhecimentos mais sólidos, estes construídos de maneira individual ou coletiva. Na verdade, devem-se buscar recursos que primem pela introdução de uma avaliação satisfatória, onde a inclusão de novas atividades e materiais didáticos específicos atenda as expectativas de todo os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem escolar na EJA, em geral, no contexto brasileiro, tem sido utilizada como elemento de auxílio no processo ensino aprendizagem, porém, ainda apresenta um caráter excludente na medida em que as escolas aplicam métodos tradicionais e classificatórios, o que não auxilia o avanço e o crescimento dos educandos.

Para atender as necessidades desse indivíduo, surge a EJA (Educação de Jovens e Adultos), como consta no artigo 37 na LDB 9394/96:

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Contudo, diversas são as preocupações e os problemas encontrados, pois esta modalidade não vem recebendo a ajuda imprescindível das autoridades vigentes, motivo esse que ocasiona distintos problemas como, por exemplo, a falta



de profissionais qualificados para mediar a influência mútua entre jovens, adultos e idosos que, na maioria das vezes, costumam trocar ideias e relatar experiências vivenciadas ao longo de sua vida

Uma das propostas de Paulo Freire (1983), é a temática orientada para a diversificação e ampliação de saberes necessários à reflexão da prática educativa num nível crítico e acessível à compreensão da autonomia libertária da educação, educação esta que deve ser fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando; enfatizando, neste sentido, que formar vai além da imposição de conhecimentos pré-concebidos; é, sobretudo uma autoconstrução onde a temática prevalece entre o saber-fazer e o saber-ser pedagógico.

No que se refere especificamente à avaliação, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos expressam que ela

Implica o coletivo da escola e possibilita a indicação de caminhos mais adequados e satisfatórios para a ação pedagógica. Em outras palavras, a avaliação não pode ser um mecanismo para classificar, excluir ou promover o aluno, mas um parâmetro da práxis pedagógica que toma os erros e os acertos como elementos sinalizadores para o seu replanejamento. (DCEJA, 2006, p.56)

Este documento enfatiza a importância da avaliação na aprendizagem dos alunos e ressalta que ela não deve ser vista como um processo excludente e classificatório, devendo promover avanços na aprendizagem do estudante onde o erro é tomado como um aliado no processo avaliativo.

Na educação de jovens e adultos, a avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Nessa direção, o caráter diagnóstico possibilita averiguar a posição do educando face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, em certos casos, aponta a necessidade de ressignificação da avaliação quando esta se confundir com procedimentos de medida, voltados à seleção e classificação dos educandos.

Jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades. Deixamos claro então que os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas e diversas, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

Superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas. [...] Isso não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil. (PIERRO, 2001, p. 263)

Muito ao contrário, a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os



indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

Na Educação de Jovens e Adultos os saberes de uma pessoa, que procura a escola, são numerosos e obtidos ao longo de sua trajetória de vida, e são ocasionados das experiências de vida dos alunos e alunas, nesse sentido pode-se ressaltar: o saber sensível e o conhecimento diário. No dia a dia da sala de aula, os estudantes vivenciam o saber sensível que diz respeito aquele saber do corpo, gerado na relação primeira com o mundo e constituído na percepção das coisas e do outro.

O saber carece de auxiliar a compreender o mundo, e nele interferir transformando de forma revolucionária a sociedade. Desse modo, o educador ao planejar a avaliação da aprendizagem na modalidade de jovens e adultos, precisa “compreender a forma de expressão do educando” e entender a leitura de mundo do interlocutor, pois exclusivamente a partir do conhecimento nela contido é admissível avaliar de forma inclusiva e emancipatória o processo ensino aprendizagem, garantindo a constituição do saber, por parte dos alunos.

A ação avaliativa precisa partir do fazer do estudante, essa ação intenciona especialmente, a compreensão dos fenômenos e dos objetos. Compete analisar se o professor está atento a provocação necessária ao processo de compreender. Mais especificamente, uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente o entendimento. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo. (HOFFMAN, 2000, p. 72)

Os aspectos supracitados indicam desafios a serem encarados num processo de qualificação da oferta dos serviços na educação de jovens e adultos. No entanto, a sua história evidencia em que proporção as iniciativas nesse campo explanam orientações políticas e culturais amplas, de maneira especial no que se refere à máxima ou mínima incorporação de medidas que tenham em vista à inteireza nos projetos de desenvolvimento social. É necessário, portanto, considerar também a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de atos culturais e políticas relacionadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e da alfabetização de jovens e adultos como estratégias de promoção de equidade educativa e social.

De acordo com as mudanças ocorridas no cenário escolar, percebe-se que ao longo dos anos as mudanças que aconteceram no processo de formação do educador foram poucas e ínfimas diante da necessidade que se tem de um profissional devidamente qualificado.

Conforme, a atual conjuntura social, o professor que trabalha no contexto da EJA, precisa conhecer a realidade destes educandos desde o seu processo de formação inicial. Isso significa que o professor que atua na modalidade de ensino Educação de Jovens necessita de um preparo adequado, ou seja, para este profissional deve ser orientado a adotar uma metodologia de ensino própria para a realidade de seu alunado. Os livros didáticos devem contemplar a realidade



local e não o cenário de outras comunidades e grupos sociais. O processo ensino aprendizagem precisa prever instrumentos de avaliação que valorize todo o conhecimento que o aluno possui, ou seja, os conhecimentos, saberes e competências advindas das mais variadas experiências de vida.

Segundo Moura (2011) a educação de pessoas jovens e adultas acontecia aos moldes da catequização;

A Educação básica de pessoas jovens e adultos no Brasil teve início no Brasil Colônia pela ação dos jesuítas apoiada pela sociedade civil e pela política, os jesuítas começaram suas atividades docentes em solo brasileiro alfabetizando adolescentes e adultos mais do que crianças sob forte influência do proselitismo religioso. O professor jesuíta recebia uma formação sólida com dupla função, catequizar e educar, resultantes de catorze anos de estudos, dentre os quais dois dedicados aos cuidados da sua própria alma, exercitando as virtudes cristãs e renunciando a si mesmo. (MOURA, 2011, p.45)

Porém, o que se percebe é que o processo de formação escolarizada não pode estar vinculado a instituições religiosas e políticas no sentido de doutrinação. Pois, estes alunos desejam e necessitam de libertação de dogmas, doutrinas que até então lhes aprisionaram durante muito tempo. Enfim, o processo de escolarização deve possibilitar a desalienação destes sujeitos que clamam por sua valorização enquanto produtores de conhecimento.

O desempenho do educador na Educação de Jovens e Adultos deve atentar sempre para algumas especificidades dos alunos que procuram esta modalidade de educação. Segundo Gadotti (2007), boa parte das pessoas que buscam este tipo de formação advém de uma baixa classe social, são trabalhadores que enfrentam diversos tipos de dificuldades no seu dia a dia como os baixos salários, péssimas condições de vida, moradia, saúde, alimentação, desemprego.

Neste sentido, o docente deve ter em mente e aceitar sempre que os alunos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas normais e verdadeiramente cidadãos úteis. Mesmo que eles são oriundos de realidades sofridas, não possuindo as mesmas oportunidades que outros alunos possuem, estão firmes e fortes, e buscam seus direitos como um fruto normal da coletividade em que vivem, não perdendo sua chance de conquistar dias melhores. (PINTO, 1987).

Sabemos que estas características não são empecilhos para a aprendizagem e que, mesmo estando numa fase adulta, o sujeito está apto para seu crescimento na construção do saber.

É preciso considerar a idade adulta não como fase estável e sem transformação psicológica, mas de continuidade de desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento não é processo inato e universal determinado pela maturação e pelo acesso a escolarização, mas decorrente da aprendizagem, mediada pela interação do indivíduo pelo seu contexto social. O conhecimento resulta de processo de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potências cognitivas. (DUARTE, 1998, p.19)

Desta forma, a atuação do professor é de suma importância, pois é ele quem vai direcionar as provocações e despertar no educando certo interesse pela construção do saber. Portanto, o educador que atua em turmas de jovens e adultos precisa além de boa formação acadêmica ser alguém comprometido com a



realidade de seus alunos; alguém politizado que esteja engajado com as mudanças sociais e políticas.

Segundo Paulo Freire, “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”. (GADOTTI, 2006, p.59). Partindo deste princípio, percebe-se que a formação deve ser contínua, visto que nada é permanente. Trabalhar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, requer preparação. O professor precisa refletir sobre sua prática educativa e buscar por novas perspectivas de ensino e aprendizagens.

O trabalho com pessoas jovens e adultas exige do professor, além da formação inicial que deveria ser a nível de graduação, a formação continuada, entendida como a capacitação em serviço, representada pela realização de cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos curriculares de ensino. O professor de EJA necessita dominar técnicas e metodologias capazes de, não somente adentrar o universo dos educandos, como também de fazê-los compreender que sua busca por concluir os estudos vale a pena. Neste sentido, o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos é auxiliar cada indivíduo a tornar-se tudo aquilo que tem capacidade para ser. (GOMES, 2011).

## **Metodologia: resultados e discussão**

A finalidade deste tópico é apresentar informações a respeito da metodologia de pesquisa bibliográfica e de campo, assim como dos instrumentos utilizados para a coleta de dados que envolvem consulta a livro e aplicação de questionários e os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados. Para atingir os objetivos foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa.

Para consolidar os objetivos desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, considerando que o objeto de estudo tem relação com a realidade social, na qual estão envolvidos os sujeitos participantes da investigação.

A pesquisa exploratória, de acordo com Silva e Shappo (2002, p.54) “viabiliza a possibilidade de compor um diagnóstico da realidade investigada, permitindo o uso de métodos como levantamento, junto de profissionais que apresentem experiência prática sobre o problema estudado”.

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho descritivo, com procedimento de estudos bibliográficos, e outros com base em aplicação de questionários.

Quanto aos grupos objetos de estudo desta pesquisa, considerou-se profissionais da docência que atuam na EJA, na Escola Centro de Educação de Jovens e Adultos Pe. Abelardo Ferreira Lima, situada em Itapipoca-CE. A amostra selecionada compreendeu seis professores. Além de educandos do referido centro, neste caso, foram selecionados oito estudantes.

Os questionários foram aplicados aos docentes e educandos a que se teve fácil acesso, conforma Lakatos e Marconi (2006), pode-se adotar o critério da acessibilidade, o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam representar o universo.



Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário que busca averiguar ou identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar pelas respostas individuais, a conduta previsível em certas circunstâncias; descobrir os fatores que influenciam ou determinam a tomada de decisões sobre a avaliação da aprendizagem.

O tratamento dos dados se deu através da análise dos questionários aplicados aos colaboradores e a interpretação dos resultados que também está à luz da literatura pertinente. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das respostas obtidas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Os dados aqui explanados representam o resultado dos questionários realizadas com os estudantes e professores de um Centro de Educação de Jovens e Adultos Pe. Abelardo Ferreira Lima. O quadro a seguir, resume as opiniões dos alunos participantes. Aqui, mostra-se as respostas das seis (06) questões fechadas apresentadas aos alunos participantes.

**Quadro 1: Questionário para alunos que frequentam a EJA, no Município de Itapipoca, em 2015.**

QUESTÕES	SIM	NÃO
1 – Você se sente bem ao ser avaliado?	06	02
2 – Você fica ansioso antes do dia de prova? E se sente nervoso ao ser avaliado?	05	03
3 – Algum educador já lhe ensinou o que significa avaliação?	05	03
4 – Você já teve a oportunidade de avaliar os seus professores?	05	03
5 – Você acharia correto avaliar o seu professor?	03	05
6 – Você gosta da forma que são aplicadas as avaliações?	07	01

Fonte: Dados obtidos na pesquisa.

Em conformidade com os dados expostos na tabela acima foi possível chegar a algumas conclusões. Uma delas, diz respeito à questão número um (01), a mesma demonstra que, 06 deles, evidenciam que a avaliação não os incomoda, e que eles se sentem bem quando são avaliados, sendo, para muitos deles, uma maneira de saber o que realmente aprenderam em relação ao conteúdo estudado, sendo que 02 confirmaram que não se sentem a vontade quando são avaliados.

Contudo percebe-se, na questão dois (02), que 05 alunos, se mostram ansiosos perante a avaliação, respondem que ficam nervosos e preocupados com o resultado que irão obter, com receio de não conseguirem expressar o verdadeiro saber que possuem. Essa ansiedade é inerente ao ser humano quando o mesmo tem



que desempenhar atividades que irão pôr em dúvida sua capacidade. Enquanto 02 se demonstram tranquilos

Sabe-se que a avaliação da aprendizagem busca explicar o que o educando obteve de conhecimento sobre uma referida tarefa de aprendizagem. Neste contexto a questão três (03) perguntava se os docentes já haviam esclarecido a respeito do significado da avaliação. Como consta na tabela, a maioria dos alunos, já haviam recebido explicações a respeito do que era a avaliação, informação esta, que de certa forma, é importante para que o aluno se situe no processo. E 03 disseram que não, porém não justificaram as causas.

Nesse sentido a avaliação e seus resultados não devem ser como um extremo, isto é, como um fim em si mesmo, ela está longe de ser um momento final do processo de ensino, ela é sim, formada de vários momentos, além do mais, ela deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e que obtenha informação útil para os estudantes, professores e instituições, que propicie a discussão sobre as falhas detectadas na aprendizagem a fim de pôr em prática ações para corrigi-las (Hoffmann, 2000).

Na questão de número quatro (04), perguntou-se aos alunos se já haviam tido a oportunidade de avaliar os seus professores. 03 deles disseram que o professor nunca havia lhes dado a oportunidade de fazê-lo, porém de 05 alunos ouviu-se que o educador era avaliado no dia a dia, enquanto trabalhava os conteúdos em sala de aula, detalhes como o preparo do conteúdo, a segurança ao ensinar, como cobram as atividades, dentre outros.

Na questão cinco (05) a eles foi perguntado se seria correto ou não avaliar seus professores. Eles, em sua maioria, acreditam que não é correto o aluno avaliar seus professores, pois concordam que os educadores estudaram diversos anos antes de lecionar aquela matéria, já tendo sido suficientemente avaliados neste período.

Observa-se que a avaliação da aprendizagem causa tensão nos alunos, e que, muitas vezes, lhes traz desconfortos frente à mesma, por este motivo foram questionados no sentido de que expusessem ideias de como a avaliação poderia ser aplicada, para que a mesma não causasse tanto medo e sofrimento, como historicamente se observou. Na (06) e última pergunta a maioria deles prefere que a avaliação seja aplicada de maneira a facilitar sua resolução, que ela não seja feita simplesmente com uma prova, mas sim, por meio de trabalhos, avaliações com consultas em materiais referentes ao assunto ou até mesmo por meio de debates em sala de aula.

Dentro desse contexto, ressalta-se que esta mudança implica passar de um modelo de ensino, no qual o educador é o principal agente do processo de ensino, a um de aprendizagem, onde o aluno seja atuante no processo, de um modelo de aulas magistrais a um de multiplicidade de atividades, de um modelo de avaliação somativa e de controle, a um de avaliação formativa e de ajuda (Pinto, 1987).

As análises agora apresentadas, fazem parte do questionário aplicado a quatro (04) professores que atuam na EJA, e as respostas por cada um deles. Com base nas respostas, será feito comentários a respeito das respostas apresentadas.

A primeira questão vem tratar sobre a concepção que os professores (as) têm sobre a avaliação da aprendizagem.





## Questão 01: Qual a sua concepção sobre Avaliação da Aprendizagem?

É o processo do qual podemos compreender o nível da cognição dos nossos alunos. (Professor 01)

É um momento importante, pois a partir daí podemos analisar nossas práticas, nossos métodos e a aprendizagem do aluno que é a base da avaliação. (Professor 02)

Para realizar uma avaliação deve ser considerado vários aspectos como: autoestima, respeito a cultura que o indivíduo já traz com experiência de vida comunitária, compreendendo o erro como ponto de partida para compreender melhor o aluno e acompanhar melhor, repassando as ações em sala.

Não concordo muito com a prova, pois ela traz um nervosismo e nem sempre o aluno consegue demonstrar o seu conhecimento.

É possível observar que a concepção recorrente sobre Avaliação da Aprendizagem, está centralizado no conceito de ser um meio de diagnóstico, onde a partir deste, é traçado metas e objetivos, afim de superar a realidade exposta pela avaliação.

Nota-se ainda, que a avaliação, tem influências emocionais, podendo esta, não ser capaz de medir os conhecimentos do educando.

Percebe-se, que as avaliações propostas para os alunos servem para avaliar também o professor nas suas práticas pedagógicas.

A segunda questão faz uma abordagem sobre como ocorre a avaliação na prática pedagógica do professor da EJA.

## Questão 02: Como ocorre a avaliação na sua prática pedagógica em EJA?

De forma positiva, levando sempre em conta, que os alunos apresentam peculiaridades que devem ser respeitadas. (Professor 01)

De maneira em que, eu possa fazer também a minha avaliação, ver, rever e analisar o que melhorou e o que posso melhorar. (Professor 02)

Ofereço aos mesmos, (alunos) várias oportunidades de agir, de pensar, compreendendo com muita calma e respeito a cada particularidade e o tempo de aprendizagem que é bastante heterogenia. (Professor 03)

Através da participação, de trabalhos e da prova. (Professor 04)

O professor 03, fala de oportunizar seus alunos com diversas maneiras de avaliar, pois cada um têm suas particularidades, ou seja, cada aluno difere um do outro também no processo de aprendizagem. Dessa forma, se faz necessário o professor conhecer bem a realidade na qual seu aluno está inserido, para que possa traçar caminhos e assim enfrentar os diferentes dilemas encontrados durante a execução de sua prática docente.

A terceira questão investiga os instrumentos avaliativos, utilizados pelos professores da EJA.



### **Questão 03: Quais instrumentos avaliativos você utiliza para avaliar seus alunos?**

Através de prova escrita, participação e através da realização das atividades propostas no dia a dia. (Professor 01)

O maior instrumento é o dia a dia do aluno na sala de aula.

Outros instrumentos importantes são: Os testes, atividades de classe e interclasse, trabalhos escolares baseados nos conteúdos aplicados. (Professor 02)

Devemos utilizar propostas diferenciadas, que sejam motivadoras para a aprendizagem dos alunos. (Professor 03)

Prova, participação e trabalhos. (Professor 04)

Analisando as respostas dos professores, pode-se observar que acabam aproximando-se de uma avaliação formativa, afirmando utilizar o processo, de maneira contínua, tentando entender o que os alunos não compreenderam e sugerindo novos rumos, mais adequados para a aquisição do conhecimento. Porém todos estes professores parecem tender na maior parte do tempo, a praticar uma avaliação mais tradicional, dando provas escritas que visam os conhecimentos adquiridos, para então atribuí-los uma nota.

Os instrumentos de avaliação citados pelos professores, são comuns a todos e utilizados para coleta e análise de dados no processo ensino-aprendizagem, visando promover a aprendizagem dos alunos. Segundo Méndez (2002, p.98), “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados”

É importante que o professor planeje suas aulas, para que saiba a maneira mais adequada de utilização dos diferentes instrumentos de avaliação, para que possa atingir os objetivos propostos.

A quarta questão vem tratar a respeito de como a instituição trabalha com os resultados obtidos com a avaliação.

### **Questão 04: Como a instituição escolar trabalha com os resultados obtidos através da avaliação dos alunos?**

Não vejo trabalho algum sendo desenvolvido nessa questão. (Professor 01)

É o ponto de partida para avaliar os procedimentos e melhorar a prática pedagógica escolar no ano seguinte. (Professor 02)

Usa como reflexão da prática pedagógica dos educadores. (Professor 03)

Trabalha tentando evoluir om aluno, nas dificuldades do aluno. (Professor 04)

Os professores 02,03 e 04, ressaltam que os resultados servem como base para o aprimoramento das práticas, através de discursões e trocas de experiências.

O uso dos resultados dos testes das avaliações não significa a fraqueza do processo de ensino-aprendizagem, mas sim, o aprimoramento a partir de dados



concretos, ainda que parciais, sobre as condições da qualidade do ensino nas escolas e sistemas de ensino.

A quinta questão faz um levantamento dos fatores que impedem a realização de uma avaliação eficaz.

### **Questão 05: Quais fatores impedem a realização de uma avaliação eficaz na aprendizagem dos alunos?**

São vários, mais a pior é a falta de compromisso do aluno (Professor 01)

Simplesmente o trabalho realizado sem sucesso, quer dizer, as metas e os objetivos propostos não serem alcançados. (Professor 02)

Em especial a evasão dos alunos, as vezes afastam-se por até um mês. Depois voltam. Ou seja, a falta de compromisso com a escola. (Professor 03)

A falta de atenção dos alunos, e principalmente a falta de interesse. (Professor 04)

Os professores 01, 03 e 04 enfatizaram que o maior problema, que impede a realização de uma avaliação eficaz é a falta de compromisso dos alunos para com o seu aprendizado.

### **Considerações finais**

Com a realização desse estudo foi possível constatar que a avaliação da aprendizagem é um dos componentes mais importantes de todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois por meio desta ele evidenciará o conhecimento apreendido naquele período em que estudou na EJA. Sem se esquecer que avaliar é também proporcionar ao aluno da EJA a oportunidade de questionar-se, e de forma geral, promover seu saber.

Acredita-se que os alunos da EJA carecem de educadores que considerem o contexto histórico-sócio-cultural de cada um deles, por se tratar de um indivíduo diferenciado dos demais, pois possui seus conhecimentos historicamente construídos. Assim sendo, o grande desafio que se tem é a constituição de novos caminhos que instiguem os educadores da EJA a avaliarem o ensino e a aprendizagem com critérios de entendimento mais flexíveis, compartilhando o procedimento de ensino aprendizagem dos seus estudantes com o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

De tal modo os novos paradigmas em educação carecem contemplar a avaliação formativa e qualitativa, favorecendo a oportunidade do educando da EJA apreender de maneira simples o resultado do processo de aprendizagem pelo qual o mesmo passa, pois a sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que supostamente atestem o conhecimento, ou a competência do sujeito, o que torna colossal a responsabilidade de quem avalia.

Neste contexto, pode-se observar que o processo de ensino influencia a maneira de avaliar, bem como a avaliação direciona o ensino, além do mais, estas duas partes do processo influenciam as concepções dos alunos, o que reflete em seus comportamentos frente a ela. Por isso, são necessárias decisões não somente



sobre o ensino e a aprendizagem, sobre conteúdos e metodologias, mas também sobre o processo avaliativo aplicado na EJA, uma vez que, embora todos os elementos sejam igualmente relevantes, é a avaliação que legitima a realimentação do processo ensino aprendizagem.

Mediante o exposto pelos professores entrevistados foi possível entender que a avaliação, de fato, exerce um papel fundamental na formação dos alunos e ao educador possibilita replanejar o que não obteve êxito, porém, entre os fatores considerados como limites para que isso seja colocado em prática pode-se elencar a nota e a ideia de que a avaliação é só prova a qual serve como forma de aprovação exigida para quantificar e classificar o educando de acordo com a nota que tirou. Outro aspecto considerado como possibilidade, no contexto investigado, é a postura dos educadores, os quais têm uma preocupação em deixar os alunos tranquilos com relação ao tempo durante as atividades avaliativas, pois possibilitam e orientam os educandos a realizarem as mesmas sem medo e com tranquilidade.

Por isso, considerar que todo aluno aprende, mas que cada um aprende de forma distinta, e que o empenho do educador, enquanto mediador de saberes, não é conferir notas, mas sim, garantir a aprendizagem de todos, tem-se que mudar a concepção de avaliação que está presente, ainda hoje, em muitas escolas. Portanto, se a finalidade é ensinar para que todos aprendam de forma similar, tem-se que propor uma avaliação não excludente, uma avaliação que evidencie o que o educando aprendeu e quais as falhas no processo de ensino e que ela permita uma retomada, ainda em tempo de aperfeiçoar o processo.

Assim sendo, classifica-se como apropriado, utilizar diversos instrumentos para avaliar, pois, dessa forma, se encontrará o aluno no foco da aprendizagem, onde ele delinea seus desígnios, tendo como alvo a aprendizagem e o que de favorável e prazeroso dela obtém, neste contexto a avaliação na EJA deve ser um auxílio para se saber quais objetivos foram alcançados, que ainda faltam atingir e quais as interferências que o professor deve fazer para auxiliar o aluno.

Ao longo deste estudo foi possível perceber que o ato de avaliar para a construção do conhecimento num mundo em constantes mudanças vai além de medir, dialogar e diagnosticar, o problema inclui também o ato amoroso no processo ensino e aprendizagem.

O propósito aqui não é encerrar uma verdade quanto à prática das avaliações na EJA, porém, os seus resultados contribuiram nos permitindo um olhar sobre seu cotidiano na escola. Ressalta-se que tal objetivo foi alcançado lançar uma reflexão quanto aos instrumentos de avaliação usados no contexto escolar com essa clientela, bem como o papel e uso da avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que são atendidos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.



## Referências bibliográficas

ALLAL, Linda. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

BOMTEMPO, L. *Avaliação – recurso para construir*. Revista Mundo Jovem, n. 312, p. 12, nov./2002.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.81-91.

\_\_\_\_\_, *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996* – Estabelece as Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acessado em setembro de 2011.

CAED. *Princípios Básicos da Gestão Escolar Traduzidos para o cotidiano da Escola*, Juiz de Fora, 2008.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa: Polêmicas do Nosso tempo*. 5ª ed. Autores Associados, 1996.

DUARTE, Marta. *Alfabetização de Adultos*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ESTEBAN, M. T. *A avaliação no cotidiano escolar*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNADES. M.E. A. *Avaliar a escola é preciso: Mas... que avaliação?* In: VIEIRA. S.L. *Gestão da Escola desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 14ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Ed. Cortez. 1996.

GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

GARCIA, Regina Leite. *A avaliação e suas implicações no fracasso / sucesso*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.



HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. 13ª Ed.

Editora Educação & Realidade, Porto Alegre; 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola á universidade**. 25ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática** – 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Otimização do Autoritarismo**: Revista Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro, Nº 27. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez. 7ª ed.1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIS, Suzana Maria Barrios. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MEC, Ministério da educação. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: Avaliação e planejamento**. Brasília, 2006.

MENDÉZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e adulto-módulo I**.Teresina:UFPI-EAD,2011.

PERRENOUD, Philippe. **Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



PIERRO, M. C. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos CEDES. Campinas: v.21; n.55, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre Educação de Adultos*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel. *Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo, Cortez, 2003.

SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHAPPO, Vera Lúcia. *Introdução a pesquisa em educação*. Florianópolis: UDESC, 2002.

SILVA, Janssen Felipe. *Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.



## Apêndice

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS DA EJA

- 1 – Você se sente bem ao ser avaliado?
- 2 – Você fica ansioso antes do dia de prova? E se sente nervoso ao ser avaliado?
- 3 – Algum educador já lhe ensinou o que significa avaliação?
- 4 – Você já teve a oportunidade de avaliar os seus professores?
- 5 – Você acharia correto avaliar o seu professor?
- 6 – Você gosta da forma que são aplicadas as avaliações?

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

- 1 - Qual a sua concepção sobre Avaliação da Aprendizagem?
- 2 - Como ocorre a avaliação na sua prática pedagógica em EJA?
- 3 - Quais instrumentos avaliativos você utiliza para avaliar seus alunos?
- 4 - Como a instituição escolar trabalha com os resultados obtidos através da avaliação dos alunos?
- 5 - Quais fatores impedem a realização de uma avaliação eficaz na aprendizagem dos alunos?





# GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO

## UM ENSAIO SOBRE A CIÊNCIA GEOGRÁFICA

*Celso Samir Guielcer de For<sup>1</sup>*

### **Introdução – informação e ciência**

A geografia é uma das ciências que mais tem transformado seu campo de atuação. E a compreensão que se tem dela também tem se transformado. Desde a tradicional ciência que explora a descrição física até a descoberta da apropriação do espaço pelo homem.

É fato que o vetor técnico tem transformado as paisagens humanizadas. Contudo, não registramos estes processos pois são incorporados em nosso mundo-da-vida de tal forma que parecem sempre terem sido desta forma. E a construção atual do meio-técnico-informacional é uma forma mais radicalizada da maneira de como entendemos nossa forma técnica de agir sobre a paisagem.

A capacidade de poder pensar o espaço de acordo com as condições contemporâneas de velocidade e mundializações se torna uma imprescindível para a compreensão do “processo-mundo” em que nos encontramos. Além disso a globalização nos coloca em situações mais singulares, onde a velocidade e a esperança se chocam podendo ainda tornando pequenos lugares um empecilho para qualquer processo.

Assim a geografia tem a capacidade técnica de transformar a compreensão e por isso a ação dos sujeitos sobre o mundo que os cerque. A primeira grande contribuição seria a noção de um mundo, não mais como objeto, ou como um conjunto de objetos. E agora sim como organismo vivo. E todas as implicações decorrentes desta nova compreensão. Claro que os discursos de poder estabelecidos são indocilidades, por exemplo, pela economia se torna um vetor de impossibilidade da compreensão desta noção. Principalmente pelas consequências que esta visão tem para a compreensão da sociedade.

Além disso nossa forma de compreensão se torna um problema para gerações futuras na forma de qualidade de vida. Em outras palavras o que temos é uma forma de pensar que visualiza uma dinâmica de vida mais sustentável em que os processo de integração respeitem a capacidade de construirmos sentido como seres humanas em uma sociedade de humanos. Esta seria a grande habilidade desenvolvida pela geografia a de humanizar o mundo. Um mundo humano.

---

<sup>1</sup> Professor da Maismed pós, Doutor em Psicanálise, mestre em filosofia da educação, pós em neuropsicopedagogia, e geografia, graduado em filosofia e habilitado em história. Contatos: professorcelsosamir@gmail.com



## Notas sobre o mundo – interpretações sobre o sistema-mundo

Todo acesso ao mundo se dá de diferentes formas. A geografia chega ao mundo pela pergunta do espaço. A diferença que temos em nossos estudos atuais é que a espacialidade não é apenas uma categoria da teoria do conhecimento<sup>2</sup>. Agora ela se tornou uma condição humana.

Enquanto condição faz parte da forma, maneira ou modo que nos fazemos enquanto espaço. No tornamos humanos espacialmente por isso é importante ter clareza da forma como nos tornamos humanos.

Esta forma nos permite pensar o mundo não mais como um objeto estanque e estático e agora como um sistema em constante transformação e mudanças. Assim podemos aproveitar o que diz Santos, quando menciona o “sistema mundo”<sup>3</sup>, e nos debruçar sobre processos de construção de mundo. Não de representações de mundo pois estaríamos em uma discussão ultrapassada de uma geografia ainda de fundo dualista e dicotômica.

Como diz Santos,

“Vivemos em um mundo exigente de um discurso, necessário à inteligência das coisas e das ações. É um discurso dos objetos, indispensável ao seu uso, e um discurso das ações, indispensável a sua legitimação. Mas ambos estes discursos são frequentemente, tão artificiais como as coisas que explicam e tão enviesados como as ações que ensinam.”<sup>4</sup>

Há nesta passagem a implícita necessidade de uma linguagem que seja capaz de transpor a mera descrição. Uma linguagem que seja capaz de interpretar o mundo em suas transformações, mudanças e velocidade. A tecnologia hoje nos permite perceber exatamente isso. Como diz Santos, a Rainha Juliana quando na presença da demonstração de um computador dizia não ser capaz de tender aquele objeto, nem as pessoas que entendia aquele objeto.

O mesmo processo de transformação que acomete nosso mundo até os dias de hoje. O sistema-mundo é o discurso da transformação em que estamos envolvidos. Parece ser um pouco o processo de desmitologização do mundo. Este processo passa por novas compreensões do mundo.

“Chamo Gaia de um sistema fisiológico porque parece dotado de objetivo inconsciente de regular o clima e a química em um estado confortável para a vida”.<sup>5</sup> Esta noção demonstra que cada processo de erosão causado, ou causante interno ou externo, se torna auto regulatório. Demonstra como precisamos nos adaptar para uma noção de linguagem mundo sem os traços tradicionais objetificantes. Assim estabelecemos o sistema-mundo.

E cada processo que encontramos torna mais compreensível a noção de sistema-mundo, ou Gaia. Um capítulo à parte é o processo de regulação que é construído pelo oceano. Pois sabemos que águas frias são mais ricas em nutrientes

---

<sup>2</sup> Vide Kant, *Crítica da razão Pura, Estética transcendental*. Uma condição de conhecimento a priori. E por isso é parte fundamental de todo processo de construção do conhecimento.

<sup>3</sup> Este é um conceito interessante pois pode nos permitir pensar incluindo dados objetivos como não estáticos.

<sup>4</sup> Santos, 2013, pg. 21

<sup>5</sup> LoveLock, 2013, pg. 27



enquanto água quente não. Assim águas mais quentes que 12 °C é um problema para os oceanos e para Terra.

O que precisamos entender são as consequências de qualquer forma mais radical, ou radicalizada que se tenha para traduzir o sistema-mundo. Mesmo em regiões cujo processo globalizante não adentrou, ou pelo menos não totalmente, as transformações de paisagens ainda são lentas devido as compreensões de ações tomadas. A técnica hoje, conforme Santos, é a grande banalidade, ou o grande enigma que assola nossa sociedade.

Contudo de um ponto de vista econômico, por exemplo, a técnica é o enigma que precisa ser vencido. Existem países em desenvolvimento na África que são assolados por aquilo que os economistas chamam de “maldição do recurso”<sup>6</sup>, devido ao fato de basearem suas economias nos recursos abundantes que tem e com isso testando os limites de seu desenvolvimento. Este tipo de estratégia pode esbarar em todas as dificuldades, principalmente por não oferecer uma estratégia equilibrada para o desenvolvimento do país.

Sob outros pontos de vista que precisamos analisar, por exemplo a formação das cidades. Com isso podemos recorrer a Santos e dizer que a pobreza é estrutural e não residual.<sup>7</sup> Com esta ideia podemos perceber uma crítica realizada não, necessariamente ao sistema neoliberal como um todo, mas incluindo a forma da colonização brasileira que ainda apresenta o mesmo problema. Todos aqueles que estão incluídos nas capitânicas hereditárias podem ter mais condições, uma vantagem econômica. Agora todos os que ficaram de fora, que não tem nenhuma relação ou herança das capitânicas são os pobres estruturais.

Em outras palavras significa dizer que geramos uma estrutura de desenvolvimento que deveria ser de desenvolvimento, mas que gera exclusão de princípio. Um sistema de urbanização que exclui estruturalmente terá como consequência imediata a concentração de renda nas mãos de poucos. E com isso teremos a completa inexistência de um mercado consumidor interno. O que foi uma realidade durante os séculos de colonização e que permanece sendo verdade agora enquanto país autônomo. O que leva a contradição imediata do próprio sistema neoliberal. E este é um raciocínio bastante simples e até superficial, mas apenas derivativo. O que leva a mais uma conclusão a total falácia de um desenvolvimento de empreendedorismo no país.

O que parece incompreensível é a dificuldade de perceber nas relações de sustentabilidade uma resposta para o problema do sistema-mundo. Pois, esta resposta não pode vir apenas de uma parte da compreensão que temos do espaço. E mesmo que viesse não poderíamos acompanhada unilateralmente nossa interpretação do sistema-mundo. É preciso superar certos processos de linguagem para compreender melhor estas relações.

---

<sup>6</sup><https://www.dw.com/pt-002/especialista-exige-solu%C3%A7%C3%B5es-africanas-para-problemas-africanos/a-39772743>. Veja o caso de Angola e Nigéria que são extremamente dependentes da produção de petróleo e descuidado durante muito tempo da produção agrícola. A oscilação do preço do barril de petróleo causou profunda crise na econômica dos dois países. A grande estratégia seria aproveitar recursos de uma área para desenvolver outras. As commodities oferecem retorno rápido aos produtores, mas enquanto a estratégia? Ou até geopolítica? Ou geoeconomia?

<sup>7</sup> Santos, 2009, pág. 18



## O caminho para o mundo: educação uma forma de acesso

Quando pensamos em modificar algumas estruturas temos sempre a sensação de insegurança. O que esta forma de geografia (crítica) propõe é a capacidade de dialogar e com isso estabelecer critérios confiáveis para que se possa ter um acesso a realidade cada vez mais eficaz.

Este caminho precisa ser cada vez mais construído. Há uma falsa sensação de que a direção tomada, que é a via da sustentabilidade, seja equivocada ou pior que seja contrária ao nosso modo de viver (capitalismo)<sup>8</sup>. Quando na verdade a primeira regra de qualquer ação sustentável é ser economicamente viável.

Por isso ao mais provável se torne ainda difícil de ser compreendido. O prático seja algo extremamente fácil, pois isso que ninguém pense em fazer da forma correta. E pior, que ser crítico<sup>9</sup> seja algo indesejado para qualquer atividade humana.

### A) Geograficidades<sup>10</sup> – espaços de esperança

Este são espaços de conexão onde podemos compreender a nós mesmos em práticas de construção cultural E assim lançar mão de novos critérios para o diálogo com outras áreas.

Os espaços globalizados vêm proporcionando algo que o professor Milton Santos chama de “empiricização” do tempo. Esta é a atividade que nos permite, através da técnica e tecnologia, visualizar a experiência do espaço realizado. Assim técnicas de construção, práticas rituais e até a simples transformação em paisagem humanizada nos possibilitam compreender a relação maior. A totalidade se mostra na forma de tempo empírico evidenciando transformações nas sociedades pelo mundo.

O maior espaço é aquele que ainda está em construção.

No começo da nossa história humana, a natureza era unificada através das forças telúricas, como, por exemplo, o clima, que não pode ser entendido sem sua base mundial. Hoje os princípios unitários do mundo é a sociedade mundial.<sup>11</sup>

Este espaço do “sistema-mundo” está vinculado a uma narrativa que que remonta nosso passado. A forma como nossos ancestrais entendiam sua importância e as transformações sociais que empreenderam. O professor Harari fala bem sobre isso quando se refere aos nosso ancestrais e a forma como lutaram

---

<sup>8</sup> É preciso se manter ligado as definições das palavras. Quando Marx estabeleceu o comunismo como meta de sua transformação social ele tinha características diferentes. Onde não havia governos. Com isso podemos perceber que nunca tivemos países comunistas. Por outro lado, ele descreve a fase do socialismo como ditadura do proletariado, ou seja, ditaduras. Esta tivemos e muitas. Agora temos duas ainda em vigor. Assim podemos afirmar que nosso modo de vida padrão é o capitalismo, com diferentes acepções em cada país? Sim, mas o padrão mundial é o capitalismo, ou neoliberalismo para ser mais coerente.

<sup>9</sup> Outra noção equivocada é esta. Ser crítico é estabelecer critérios. Por isso ser crítico significa explorar novos horizontes para a mesma interpretação. E não, como no senso comum se fala, apenas dizer que algo esteja errado. Como bem nos ensina Paulo Freire em Pedagogia da autonomia.

<sup>10</sup> Pelo que tenho visto é um conceito que indica um traço no universo abstrato/cultural. Por exemplo “Geograficidades simbólicas”. Assim vamos identificar ações práticas que representam a ocupação do espaço, mas de forma cultural.

<sup>11</sup> Santos, 2013, pág. 39-40.



para construir nosso espaço atual. Mesmo ele tendo relativizado a supremacia de uma espécie sobre a outra o importante é perceber como seu relato está ligado principalmente ao espaço e a forma como as sociedades assumiam este espaço.

O punhado de milênios separando a Revolução Agrícola do surgimento das cidades, reinos e impérios não foi tempo suficiente para possibilitar o desenvolvimento de um instinto de cooperação em massa.

Apesar da Ausência de tais instintos biológicos, durante a era dos caçadores-coletores centenas de pessoas foram capazes de cooperar graças a seus mitos partilhados.<sup>12</sup>

Ao que parece estes espaços partilhados, são práticas culturais que permitem uma outra ação prática é a configuração da paisagem. E vejam que a transformação da natureza pela ação humana se deu por uma prática cultural. Esta importância é fundamental, ou seja, o sistema-mundo pode ter enfim um meio técnico que possibilite aos humanos reconfigurar a natureza e criar a sua própria.

Assim estes espaços, estas Geograficidades, revelam-se como luzes que nos mostram caminhos. Alternativas para que se possam pensar modelos diferentes de ação. E a esperança surge como uma forma de ação prática. A cooperação dos primeiros povos não tinha traços naturais (biológicos), não saberíamos responde se hoje tem. Contudo, o que sabemos responder é que os mitos compartilhados proporcionam propostas, esperança em algo novo.

Os espaços globalizados traduzem os sistema-mundo em um meio-técnico-científico-informacional. Com isso queremos dizer que a abertura de fronteiras e o encurtamento de distância de forma bem técnica proporcionou que se cria um vínculo contínuo um modelo que fosse capaz de reproduzir esta experiência em qualquer espaço do mundo. Agora tornando, ou consolidando os alicerces do sistema-mundo.

Esta retomada desta experiência é a reconstrução do modelo mais desejado da transformação da natureza, na natureza apropriada para os seres humanos. E quando esta tradução se faz a partir de uma visão de cooperação integral, de sustentabilidade, as Geograficidades tendem a se tornar meios, ou espaços de esperança para qualquer um que queira uma vida digna em qualquer lugar do mundo.

A esperança se torna a forma mais coerente de habitar um sistema-mundo, não mais o velho mundo sem as noções de globalidade. Que, aliás, é um fenômeno, que por mais que algumas classe sociais e políticas queriam deter, não pode mais ser freada. E esta torna o sistema-mundo uma noção pratica de transformação, de esperança de uma vida digna. Pois esta globalidade, estes espaços globalizados são praticados nos meios-técnicos-científicos-informacionais e traduzem, por um discurso sustentável, a dignidade que toda pessoa humana necessita em qualquer lugar do globo.

---

<sup>12</sup> Harari, 2019, pág. III.



## B) Educação – um acesso ao mundo humano

Por mais que muitos digam que a educação tem uma linha, pensamos que ao afastar-se do mundo real, da prática empírica e da vida das pessoas ela tem dificultado o acesso ao mundo por quem queria conhecê-lo. E esta pode ser por causa da própria educação ou por outros motivos.

A grande questão, ou a interrogação que nos permite pensar a educação de uma forma diferente está na capacidade crítica que a geografia oferece como pensamento, como crítica e como construção do mundo. Não se trata apenas de uma forma mais circunscrita do processo educativo, mas da educação como forma de interrogação do mundo.

O grande avanço da fenomenologia, incorporado pela geografia de Milton Santos especialmente, precisa chegar à educação. O ser localizado, o *Dasein*<sup>13</sup> é de fundamental importância pois permite acesso ao mundo localizado. Revela-se com esta noção a espacialidade como condição humana.

A condição de interpretação é fundamental pela experiência da espacialidade. Com isso, tornar ou tomar a si mesmo como problema se sintetiza na configuração mais apurada da experiência do entorno. Da espacialidade.

Acesso ao mundo humano se dá nas práticas realizadas pelo Habitar “As pessoas tem reações emotivas diante dos lugares que vivem, que percorrem regularmente ou que visitam regularmente.”<sup>14</sup> Há na educação, e neste sentido a formal, uma capacidade grande de estabelecer e possibilitar critérios de interpretação. A educação formal é uma grande apreensão do mundo que nos cerca, com tentativas constantes de tentar e, às vezes, tatear o mundo que nos cerca.

Contudo, para efeito de certas ideologias, adotamos certos padrões de descrição mais objetivos. Este tem abandonado, agora em uma discussão mais epistemológica, uma noção de “verdade”. Está muito significativa para qualquer forma de trabalho mais científico que possamos mensurar. Esta forma de verdade muito relacionada a adequação tem limitado, pelo menos em certos discursos científico/escolares, na descoberta<sup>15</sup> própria desta forma de pensar a verdade. A heterogeneidade<sup>16</sup> é marca fundamental deste discurso que se preocupa com a descoberta.

### B.1 Uma introdução ao vocabulário como forma de pensar – noções

A primeira noção que devemos elaborar é a de domínio. Há uma certa aplicação tradicional ao domínio quando descrevemos um conjunto de

---

<sup>13</sup> O termo heideggeriano introduz na perspectiva de interpretação a noção da espacialidade. O espaço agora se tona parte integrante daquilo que podemos pensar a respeito de nós, dos outros e do mundo. O *Dasein*, ser-no-mundo, estabelece como condição inicial uma relação entre o sujeito e o mundo. Somos o mundo e o mundo nos antecipa.

<sup>14</sup> Claval, 2014, pág. 39.

<sup>15</sup> A importância deste discurso está na construção de verdades absolutas.

<sup>16</sup> O termo, como aponta Claval, foi cunhado por Foucault, e tem a função de demonstrar as diferenças. Quando estudamos uma região, o que fazemos é a realização de uma estratégia didática para descrever e evidenciar certos padrões. O fato é que, na totalidade, não há padrões. O que se evidencia quanto mais buscamos o todo são suas diferenças. Quando Claval chega a apontar para alteridade introduzida por esta diferença.



características como clima, relevo, vegetação. A ideia é a partir do conceito ecológico de bioma representar a “inter-retro-participação” dos elementos constitutivos do domínio. Quando Santos, 2013, introduz o conceito de meio para ampliar a importância de domínio, podemos daí perceber que o domínio não é apenas um aspecto físico<sup>17</sup> como também social.

Esta visão nos coloca diante da preocupação de Claval, quando menciona a heterotopias (os lugares reais de dimensões diferentes por assim dizer), como sendo indicadores de alteridades. E menciona estas alteridades como uma espécie de dimensionadores das relações dos lugares em um mesmo meio.

A importância está na capacidade pedagógica/crítica estabelecendo o espaço como o lugar da diferença e, sendo esta, o ponto de partida para qualquer forma de interpretarmos o circundante. E mais a capacidade crítica de ver o outro neste circundante, pois foge ao conceito tradicional de mundo como conjunto de objetos e passa a ser pensado como diferença.

Como segunda ideia que devemos nos colocar é a substituição de mundo neste conjunto de objetos para o mundo-da-vida, ou seja, o repositório de sentido de nossas ações. É claro que discutir o mundo como repositório de sentido é difícil pois escapa a espacialidade tradicional da geopolítica e nos leva a discutir a biopolítica.

Então, quando percebemos isso vemos que as grandes organizações políticas estão configuradas ao redor de uma visão de mundo que é objetivamente distorcida. E mesmo que se argumente em relação ao liberalismo e neoliberalismo encontramos ressonância da mesma reflexão feita por outros autores como J. Rifkin em “A era do acesso”. E mesmo na reflexão em “O choque de civilizações” encontramos o desafio de pensar as novas espacialidades que não podem ser determinadas por fronteiras objetivas.

Esta noção objetivista da realidade propõe a redução da experiência à uma mera noção de adequação, quase mecânica. Quando falamos em transformações do modelo de pensamento é nesta mudança que ele se localiza. Com isso, na questão geopolítica a discussão por espacialidade se concentra mais na forma do tornar o espaço algo medido do que praticado. Quando as novas políticas não medem espaços, pelo contrário os dilatam. As novas políticas não determinam espaços, pelo contrário as políticas internacionais são mais direcionadas, e isso faz algum tempo, ao controle do que determinação<sup>18</sup>.

## B.2 Primeiros resultados sobre o estudo

As noções preliminares refletem um pouco o problema que a geografia, enquanto ciência, enfrenta no âmbito educacional. Esta dificuldade em estabelecer que existem diferentes formas de pensar e que estas diferentes formas representam um pouco a dignidade da própria ciência em questão.

Estas mudanças podem ocasionar uma diferença bastante considerável. Isso possibilitaria a aquele que pensa a sociedade que encontre a liberdade necessária para

---

<sup>17</sup> Termo utilizado dentro da linguagem tradicional da geografia para referir-se ao meio físico excluindo o ser humano aí existente.

<sup>18</sup> Vide 24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono.



poder enfrentar o problema como tem que ser. E neste sentido a geografia passaria a ter mais recursos mais críticos com a educação formal a sua disposição.

Em outras palavras, os critérios oferecidos pela educação como desbravadores de mundo permitem a própria abertura da geografia. E está tornando-se ferramenta para o pensar. Assim a geografia seria um elemento de formação permanente de olhar atento, pensamento crítico e interpretação do mundo que nos cerca.

## Considerações finais

Construímos um caminho de que busca deixar claro o caminho entre a ciência, em uma sociedade do conhecimento, e sua forma mais clássica de disseminação que é via educação. Então, quando encontramos o sentido mais básico da ciência percebemos que o acesso, mesmo que via educação, passa pela compreensão de determinados conceitos e seus significados em contextos. Por isso nos detivemos em elucidá-los.

Na busca pelo acesso ao mundo passamos em revista a linguagem elaborada para descrever esta nova noção de mundo. O sistema-mundo remete mais a relações, as quais os sentidos podem ser elucidados, do que aos objetos em si. Santos nos deixa isso muito claro. Ao usar o conceito de sistema-mundo. É o esforço teórica de retomar as relações e expor como pensar a geografia partir destas mesmas relações. Uma das conclusões mais evidentes são o desmascarar de certas relações sociais que ficavam veladas.

Em outro momento as Geograficidades são mais um esforço de aproximar a geografia da dinâmica da realidade. Elas abrem espaços de modificação da realidade. Onde pode apresentar alternativas para o fazer. Pois elas apresentam a humanização do espaço. Esta humanização se vincula ao processo de construção da mesma humanidade. Pois são espaços partilhados que se mostram como esperança para o diferente. Estes espaços compartilhados, deixam transparecer a prática cultural, com isso surge uma dinâmica diferente. Compartilhar o espaço deixa surgir a cultura e com esta a noção básica de qualquer sociedade, o compartilhar.

Em outro momento, vamos adiante na função da educação e em como ela pode, de maneira formal, colaborar para abrir espaço para questões mais importantes. Então, a partir da introdução da experiência hermenêutica, e com isso estabelecimento de critérios para interpretação, tornamos a educação capaz de discutir projetos científicos ligados a uma noção específica de “verdade”.

Esta noção sempre muito ligada a verdade absolutas, enquanto esta versão diferente de geografia mais ligada a descobertas. E por isso permitindo diálogo e construção com qualquer área. Assim quando entramos na noção de uma educação que visa investigação temos mais conceitos sendo revistos. Porém, mais do que tudo, modelos sendo revistos permitindo um acesso mais direto ao mundo. Por isso a educação aparece como forma e ferramenta de libertação da própria geografia enquanto ciência.

Por isso procuramos desenhar novos padrões de desenvolvimento para a compreensão e interpretação do entorno. E procurarmos, mesmo que de maneira bem insipiente, deixar transparecer pequenas conclusões deste emaranhado de





propostas que precisam ser vistas. E com isso desenhamos, mesmo que superficialmente, uma noção diferente de geografia. Sendo estas usada e ampliada a partir da educação.

Assim teremos uma geografia como crítica que estabelecerá possíveis interpretações para o mundo. Abrindo passagem para alteridade e com isso desenhado um mundo vivido a partir das experiências de nossa realização e do sentido. Por isso chegaremos a grande capitalização da geografia que seria desvelar um mundo mais humano.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Custódio L. S. Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CLAVAL, Paul. Terra dos homens: a geografia. Trad.: Domitila Madureira, 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DIAMOND, Jared. Armas, germes e Aço: os destinos das sociedades humanas. Trad.: Sílvia de Souza Costa, Cynthia Cortes e Paulo Soares. 20ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

HARARI, Yuval Noah. Sapiens: Uma Breve história da humanidade. Trad.: Janaina Marcoantonio. 4ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Trad.: Márcia Sá Cavalcante Schuback, Parte I, 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HUNTINGTON, Samuel. O choque de Civilizações e a recomposição da ordem mundial. Trad.: M.H. C. Côrtes, Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

Lovelock, James. A vingança gaia. Trad.: Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

PAVIANI, Jayme. Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs; 2009.

Rifkin, Jeremy. A Era do Acesso. Trad.: Maria Lúcia G. L. Rosa. São Paulo: Mackron books, 2001.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: Globalização e o meio-técnico-científico-informacional. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2013.

SANTOS, Milton. Metrôpole corporativa fragmentada: o caso de São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2009.



# EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A LUTA DOS POVOS INDÍGENAS CAPIXABAS PELO DIREITO À TERRA

*Damião Amiti Fagundes<sup>1</sup>*  
*Dra. Ana Eugenia González Chena<sup>2</sup>*

## Introdução

A participação dos indígenas nativos na história do Brasil é algo evidente. Dados da Fundação Nacional do Índio, Funai (dados do censo do IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010 disponíveis no site da FUNAI, 2016) identificam aproximadamente 305 etnias de povos indígenas no Brasil, preservando 274 línguas e totalizando 896,9 mil indígenas distribuídos em todo o território brasileiro em 688 terras e áreas urbanas.

Porém, os povos indígenas foram histórica e socialmente desprezados ou tratados com muita violência, exploração e preconceitos. O próprio termo “índio”, conforme Silva (2018), não tem uma unidade concreta, nem semântica, e expressa, por si, uma marca histórica contraditória da colonização.

A partir da reprodução de uma história de preconceitos e de todas as formas de violência da escravidão, perseguições e catequização, somadas à trajetória institucional da atuação dos órgãos de “proteção”, conforme Silva (2018) enfatiza, registra-se uma diversidade de formas de organização social e resistência de povos indígenas no Brasil, com variação na linguagem, tipo físico e cultura, o que divide esses nativos em inúmeros subgrupos.

A História da colonização do solo espírito-santense se confunde com a própria história do encontro dos nativos que habitavam em terras capixabas de norte a sul do território.

Conforme narram os cronistas da época, o contato não foi nada amistoso, uma vez que os índios que habitavam o litoral onde hoje é o Estado do Espírito Santo, eram os da nação Tupi-Guarani: Tupinambás, os Pataxós e os Tupiniquins (Figura 01). Sabe-se pela história oficial, que os índios não eram nada amistosos, havendo rivalidades e guerras inclusive entre as próprias tribos.

Segundo pesquisas do historiador Schayder (2002, p.18) os Tupis eram inimigos mortais dos jês, e viviam em constantes conflitos.

---

<sup>1</sup>Doutorando em Ciências da Educação, no exterior pela Universidad San Carlos (PY), professor de Geografia da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU-ES). E-mail: damiaogefagundes@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidad San Carlos, (PY). E-mail: ana.gonzalez2@usc.edu.py



Vivendo em aldeias simples e do cultivo da terra, os índios nos legaram uma grande riqueza cultural, que historicamente foi sendo invisibilizada pelo processo colonial implantado na América Portuguesa.

Figura 1 – Mapa Histórico da localização dos povos indígenas no Espírito Santo



Fonte: Bentivoglio, 2017, p.07

Por outro lado, os colonizadores com doenças trazidas do continente europeu, avassalaram os nativos com várias formas de contágio. Sem mencionar o abominável processo de aculturação imposto aos nativos no território brasileiro, com a escravização, trabalho forçado e por fim, dizimando-os por dezenas de doenças. De mais de 55 mil nativos que habitavam o estado do Espírito Santo, hoje



restam poucos 9 mil, segundo dados do IBGE, disponibilizado pelo site do GI: Espírito Santo (2012).

E os direitos dos povos indígenas?

Pensar nesta questão é, antes de tudo, refletir sobre a condição imposta aos índios capixabas e de todo o território brasileiro, relegados à condição de exclusão social, sem direitos e incorporados ao processo de mercantilização do sistema colonial que aqui foi instalado. Um processo advindo do capitalismo nascente, que segrega e no qual impera a dominação. Mais do que uma luta por sobrevivência, atualmente o grande desafio é a preservação da memória e da cultura dos povos nativos, fundamentada nos direitos constitucionais apregoados pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

## Desenvolvimento

No Espírito Santo, assim como em outros estados do Brasil, os povos Guaranis viviam em tribos e sofreram com o processo de espoliação da sua riqueza cultural. Segundo a historiadora Teao (2020), os povos da tribo Guaraní no Estado do Espírito Santo eram chamados da seguinte forma:

Mbya e estão localizados no município de Aracruz, litoral norte do Estado. A população Guaraní aldeada reside em territórios dos índios Tupinikim de Caieiras Velhas I e II, nas aldeias de Boa Esperança, Três Palmeiras e Piraquê-Açu. Segundo dados da Funai (2008) os Guaraní Mbya são de 301 habitantes.

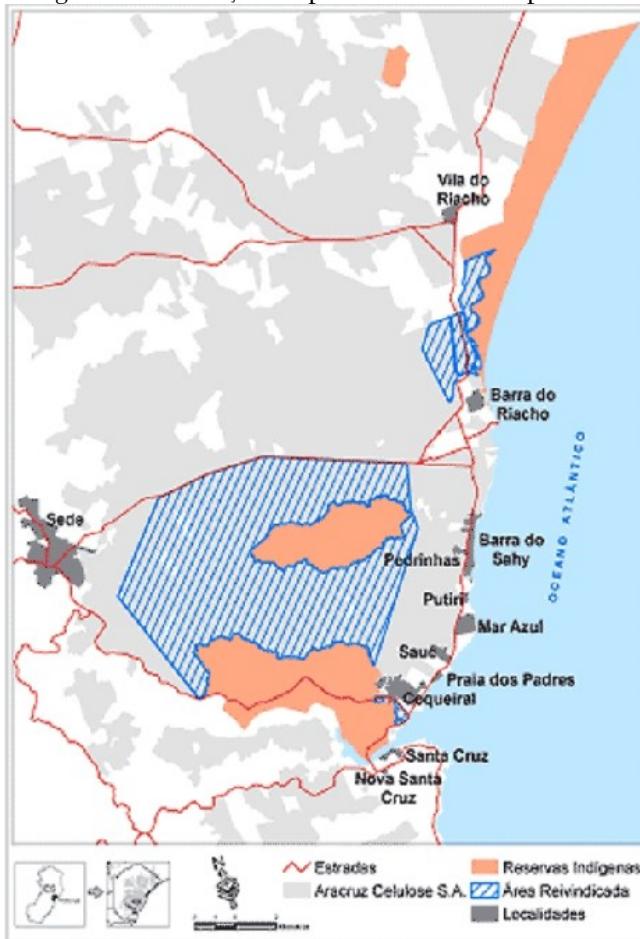
O grupo guarani que chegou ao Espírito Santo era formado por uma líder religiosa chamada Tatãtxi Ywa Reté. Por volta de 1940, após a morte de um parente, o grupo decidiu mudar-se para o Rio Grande do Sul. Partiram para várias aldeias de São Paulo, onde permaneceram cinco anos. Depois foram para o Rio de Janeiro até chegar ao Espírito Santo em 1967 (TEAO, 2020).

Possuindo uma diversidade cultural muito rica, mas vivendo em condições subumanas, os guaranis eram explorados pelo poder dominante. Neste sentido, não difere muito da condição social de outros povos indígenas na terra brasileira.

Hoje a maior dificuldade dos indígenas que ainda vivem no estado do Espírito Santo, conforme reportagem do Portal GI: ESPÍRITO SANTO, é a preservação das tradições. A maior aldeia do estado tem cerca de 3 mil índios, e está localizada na região do Rio Doce, no município de Aracruz. As ocas e as roupas típicas são utilizadas apenas em dias festivos e as tradições são cada vez mais deixadas de lado. A luta por direitos, principalmente pelas terras, é constante, assim como a violência sofrida em todos os âmbitos sociais.



Figura 2 – Localização dos povos Guaranis no Espírito Santo.



Fonte: Loureiro, 2019, p.07

No Espírito Santo a luta dos povos indígenas por direito à terra é uma luta histórica que remonta a segunda metade do Século XX, mas seus direitos, enquanto indivíduos legítimos donos da sua terra, não foram garantidos, conforme as políticas ideológicas do Programa Nacional do Índio implementadas nos anos 40 do século passado.

Nesse sentido destaca-se o seguinte:

A invasão, ocupação e exploração do solo brasileiro foram e são determinantes para as transformações radicais que os povos originários passam no decorrer de cinco séculos. Um longo processo de devastação física e cultural eliminou grupos gigantes e inúmeras etnias indígenas, especialmente através do rompimento histórico entre os índios e a terra. Por dentro da tradição da teoria social crítica, podemos captar elementos teórico-metodológicos muito significativos para análise do processo histórico social vivido por esses povos e



apreender a teia contemporânea de ameaças à própria continuidade da existência da vida indígena e sua possibilidade de autodeterminação e auto-organização (SILVA, 2018, p. 481).

Ainda fundamentado em Silva (2018), é evidenciada a condição a que foram submetidos os povos indígenas de diversas etnias ao longo do processo histórico que inseriu o índio no sistema capitalista de exploração. Assim, a autora salienta o seguinte:

A condição dos povos indígenas na realidade brasileira foi histórica e socialmente desprezada ou tratada com muito preconceito e violência. O próprio termo “índio” não tem unidade concreta, nem semântica, expressando a marca histórica contraditória da colonização. A diversidade dos grupos étnico-linguísticos da América Latina não cabe nesse termo genérico, porém ele é assumido historicamente como uma definição estratégica de um grupo social no processo geral de organização e reivindicação política (SILVA, 2018, p. 482).

Desta forma é possível perceber que houve uma construção de uma narrativa do índio indolente e preguiçoso pela historiografia eurocêntrica e europeizada, que inverteu a lógica da cosmogonia de um mundo centrado na valorização da natureza e uma cultura singular, para uma imposição cultural centrada na figura do dominador.

Esta visão estereotipada que se tem dos povos indígenas também é uma construção cultural como apregoa a visão da história que não é inclusiva e permaneceu por muitos anos sendo uma verdade legitimada por documentos oficiais.

Nessa ótica, considerando como os índios capixabas são vistos, destaca-se da literatura recente o seguinte:

Embora desde a chegada dos portugueses histórias e narrativas redigidas sobre esse imenso território localizado nos trópicos fizessem menções sobre seus nativos, os índios, os desconhecimentos, as generalizações e a ausência de um interesse etnográfico mais apurado — do século XVI ao século XVIII — acabaram por produzir muitos erros e imagens deformadas a respeito dos povos indígenas do Brasil. Muitos deles foram erroneamente designados pelos primeiros cronistas, seja por alcunhas genéricas, seja porque foram identificados inapropriadamente quanto à sua etnia mediante uso de termos pejorativos. Estas confusões foram responsáveis por criar incorreções que se mantiveram em sucessivas narrativas e estudos posteriores realizados por memorialistas ou por historiadores capixabas a partir do século XIX. Vale lembrar ainda o quanto muitas das descrições que nos legaram carregam juízos de valor responsáveis por constituir representações inapropriadas quando não equivocadas sobre os índios (BENTIVOGLIO 2017, p. 10).

Portanto, pensar o conceito de cultura torna-se relevante enquanto ela é uma forma de manter viva as tradições, as leis, a língua e também uma forma de resistência da lógica opressora onde os povos indígenas sofreram, numa perspectiva de dar voz aos grupos minoritários ao longo da história, uma voz que por tanto tempo seguiu calada.

Sabe-se que a recuperação dos direitos indígenas é um tema central nos debates contemporâneos:

Quando protegemos direitos, visamos efetivar o direito básico ao desenvolvimento humano e à dignidade humana. Buscando realizar os seguintes princípios; universalidade do sujeito de direitos; igualdade de direitos;



transversalidade da política (direitos humanos são interdependentes e indivisíveis); participação e controle social (SANA, 2013, p. 23). (Grifo nosso)

Nesse contexto, os direitos indígenas devem ser protegidos não só pela atuação do Estado, mas com políticas públicas voltadas para a preservação da memória e da diversidade da cultura indígena. Leis como a 11.645/2008, que determinou a inclusão nos currículos da Educação Básica do conteúdo História e culturas dos povos indígenas, cumprem esse papel de legitimar a relevância da História e Cultura dos povos indígenas nos espaços escolares.

Nesse contexto, é fundamental dar visibilidade às lutas sociais em defesa dos povos indígenas. Santos (2014) escreveu uma carta de repúdio à PEC 215/2000 em defesa dos povos indígenas, diante da força da bancada ruralista que quer apropriar-se das terras indígenas, da qual se destaca o seguinte trecho:

Autoridades brasileiras estão diante de uma decisão que pode abalar definitivamente a garantia dos direitos dos povos indígenas no país. Parlamentares da chamada bancada ruralista, que representa os grandes proprietários de terra no Congresso Nacional, tentam se valer do uso intensivo de forças policiais, de diversos “atalhos” quanto ao regimento e das mais variadas manobras políticas para tentar aprovar a todo e qualquer custo, no apagar das luzes desta legislatura ainda em andamento, parecer favorável à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215/2000, que retira do Poder Executivo e transfere para o próprio Legislativo a prerrogativa das demarcações de Terras Indígenas (TIs) (SANTOS, 2014).

As reflexões possíveis sobre o teor dessa carta de repúdio é que tanto no Espírito Santo, como no restante do Brasil, a luta pelo direito à terra e preservação da cultura indígena é uma luta que deve ser travada em todos os campos de poder, objetivando o reconhecimento dos povos indígenas como os verdadeiros donos de suas terras.

Como enfatiza o estudo de Silva (2018), a disputa pelas terras e o monopólio da posse pelas classes economicamente poderosas foram e são os principais impasses vividos pelas populações indígenas nativas que residem nas regiões ricas de recursos naturais, principalmente porque essa classe dominante se faz representada por uma bancada ruralista no Parlamento brasileiro, aparelhando o Estado para legitimar os interesses classistas em detrimento dos direitos dos indígenas.

## Resultados e discussões

Diante do processo de análise histórica de afirmação dos direitos humanos na perspectiva da valorização da diversidade cultural da matriz indígena no Brasil e no Espírito Santo, percebe-se que é urgente resgatar uma nova visão sobre o conceito do que é ser índio no Brasil atual, uma vez que na escola ainda os povos indígenas são vistos com estereótipos, conforme se pode observar nas narrativas de estudiosos como Silva (2017):

O que muitas das vezes aprendemos sobre os índios na escola está associado basicamente às imagens do que vem sendo geralmente veiculadas pela mídia: um índio genérico, ou seja, sem estar vinculado a um povo indígena. Ou ainda com um biótipo de indivíduos habitantes na Região Amazônica e no Xingu. Com cabelos lisos, muitas pinturas corporais e adereços de penas, nus, moradores



das florestas, portadores de culturas exóticas, etc. Ou também os diversos povos indígenas são chamados de “tribos”, visão do Século XIX a partir da perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças, onde os índios como primitivos, atrasados, ocupariam obviamente o último nível na escala chamada em direção a uma chamada “civilização”. Ou ainda imortalizados pela literatura romântica do Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis (SILVA, 2017, p. 76).

É fato também, como narra Silva (2018), que o interesse do grande capital, principalmente os grandes reis do agronegócio brasileiro, continua a ameaçar as vidas dos povos das florestas, dos ribeirinhos, pesqueiros, quilombolas e indígenas, todos que vivem uma relação com a terra-natureza não mercadológica, que desperta o interesse econômico por essas terras por aqueles que querem explorá-las comercialmente. A lógica de exploração capitalista se confronta com a resistência dos trabalhadores e lideranças organizados (as) do campo, dentre as quais as indígenas, mas a violência física, patrimonial e institucional ainda é o mecanismo usado para garantir a apropriação injusta e desigual da terra.

E qual o papel da escola na mudança de mentalidade dessa imagem construída a partir de interesses ideológicos e da macroestrutura de poder?

São muitas as questões a se levantar. Assim, a legitimação dos direitos humanos dos povos indígenas urge como uma premissa fundamental no espaço social atualmente, a começar pela sala de aula, a partir da formação de pessoas com maior conhecimento da história e da cultura, e verdadeiramente compromissadas em contribuir para a preservação da identidade e história desses povos, além, é claro, de garantir-lhes os direitos constitucionais vigentes, com a disseminação de uma visão menos discriminatória e preconceituosa desses povos.

A lei maior brasileira, a Constituição Federal de 1988, afirma os princípios que devem ser respeitados para todos os povos, ou seja, os pilares da sociedade democrática de direitos estão fundados no respeito aos princípios de cidadania e da dignidade da pessoa humana.

Neste sentido, a realização de pesquisas de campo nas aldeias indígenas, onde o pesquisador coloca-se no lugar do outro, num diálogo com a alteridade, pode resgatar, por estudos etnográficos, a riqueza da cultura dos povos indígenas. Hunt (2009, p. 24–25) faz uma análise de como ao longo da história o conceito de Direitos Humanos foi construído, afirmando-os como resultado das lutas sociais:

Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e, na verdade, a sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disso, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação. Rabaut Saint-Étienne sabia (que podia apelar ao conhecimento implícito do que não era “mais aceitável”). Em 1755, o influente escritor do Iluminismo francês Denis Diderot escreveu, a respeito do *droit nature*, que “o uso desse termo é tão familiar que quase ninguém deixaria de ficar convencido, no interior de si mesmo, de que a noção lhe é obviamente conhecida. Esse sentimento interior é comum tanto para o filósofo quanto para o homem que absolutamente não refletiu”. Como outros de seu tempo, Diderot dava apenas uma indicação vaga do significado de direitos naturais: “como





homem”, concluía, “não tenho outros direitos naturais que sejam verdadeiramente e inalienáveis a não ser aqueles da humanidade”. Mas ele tocara na qualidade mais importante e dos direitos humanos: eles requeriam certo “sentimento interior” amplamente partilhado (HUNT, 2009, p.24-25).

Sendo assim, o próprio conceito de ter direito é questionado, com uma polissemia em seu conceito, conforme se discute:

Um direito, de forma muito geral, é a possibilidade de agir ou o poder de exigir uma conduta dos outros, em termos de uma ação (um fazer) ou de uma omissão (um não fazer). Por exemplo, a Constituição Federal, em seu artigo 5.º, diz que todo brasileiro tem direito à liberdade de expressão. Isso significa que, por um lado, temos, por exemplo, a possibilidade de expressar livremente nossas convicções religiosas, mas também, por outro lado, que podemos exigir que os outros, principalmente o Estado ou os membros de outras religiões, não criem obstáculos à nossa liberdade de culto. Por isso dizemos que um direito coloca em relação três elementos: um sujeito que exige algo; alguém que deve cumprir tal exigência; a coisa sobre a qual tal exigência recai. Observe, por conseguinte, que, em geral, a cada direito corresponde um dever (RABENHORST, 2016, p. 14).

Silva (2018) explica que a invasão, ocupação e exploração do solo brasileiro foram e são determinantes para as transformações radicais sofridas pelos indígenas nativos e perduraram por cinco séculos de um devastador processo que eliminou grupos gigantescos e inúmeras etnias indígenas, principalmente pelo rompimento histórico entre os índios e a terra. É pelo prisma de uma teoria social crítica que podemos se torna possível captar elementos teórico-metodológicos para analisar o processo histórico social vivido pelos povos indígenas no Estado do Espírito Santo, de modo que se possa realmente apreender a teia contemporânea de ameaças aos direitos fundamentais desses indígenas e até mesmo a continuidade da existência da vida deles e das possibilidades de autodeterminação e auto-organização desses povos.

Conforme narra Teao (2020), os povos Tupiniquins e Guaranis Mbya do Espírito Santo travam uma verdadeira luta pela terra. Eles tiveram que reelaborar suas identidades étnicas, construindo suas histórias em processos distintos, por meio da atualização de seus mitos, ritos, narrativas, memórias, objetos, locais e pessoas. Assim, segundo a autora, a construção do território guarani se realiza por meio de deslocamentos (oguaata porã), e é também por meio desses deslocamentos que os Guaranis Mbya construíram suas histórias e identidades sociais.

O território guarani é físico, porque esses índios buscam espaços possíveis, com condições ambientais específicas, para a construção das aldeias. O território guarani é imaginado, porque os Mbya, ao realizarem os deslocamentos, estão construindo um território para além das fronteiras físicas estabelecidas pelo Estado nacional, pois se trata de um território construído por meio desses deslocamentos e pelas relações de casamentos, de parentesco, de busca de sementes, de rituais (TEAO, 2020).

Portanto, a efetivação de direitos dos Guaranis Mbya depende hoje da apropriação dos espaços como escolas, universidades, assembleias indígenas e museus, afirmando sua identidade étnica, da qual os índios compartilham com um sentimento de pertencimento nos contextos históricos de transformações políticas. Os povos indígenas devem ser vistos como protagonistas de suas



histórias regionais, como o caso dos capixabas, e como produtores de um conhecimento mais amplo, que sugere reflexões sobre a história do Brasil.

No âmbito do direito, os povos indígenas devem ser respeitados em sua totalidade, como atores sociais que fazem parte da formação da nossa ideia de nação e cabe à escola disseminar essa visão, ampliar os espaços para o conhecimento da história e cultura real dos povos indígenas, legitimando esses direitos conquistados por meio de tantas lutas.

## Considerações finais

Foi possível concluir que, sumariamente, o presente estudo levanta algumas questões que ainda estão latentes atualmente, uma delas é preservação da memória e da diversidade cultural dos povos indígenas, seja no Estado do Espírito Santo ou em qualquer outro local do Brasil.

Tratados como indolentes, bestializados e escravizados, os índios tiveram seus direitos solapados por um sistema de dominação, cujos reflexos nefastos ainda perduram na contemporaneidade.

Repensar o lugar do índio em uma sociedade globalizada e excludente, é procurar apontar novos caminhos para a efetivação dos direitos humanos na perspectiva de proteção dos verdadeiros donos das terras brasileiras.

## Referências bibliográficas

BENTIVOGLIO, Júlio História dos povos indígenas no Espírito Santo. v.1. Vitória: Editora Milfontes, 2017.

FUNAI — FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Política Indigenista, 2016. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos: Uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LEITÃO, Ana Lourdes Maia (org.) Curso de Proteção Social: Programa Integrado de Educomunicação. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2021. Disponível em: <[https://cursos.fdr.org.br/pluginfile.php/1056494/mod\\_resource/content/1/F1-Protacao-social-compactado.pdf](https://cursos.fdr.org.br/pluginfile.php/1056494/mod_resource/content/1/F1-Protacao-social-compactado.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2021.

LOUREIRO, Klítia. História dos Povos Indígenas no Espírito Santo: Os Tupiniquim. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

PORTAL GI — ESPÍRITO SANTO: Mais de 9 mil pessoas se declaram indígenas no ES, segundo IBGE. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2012/04/mais-de-9-mi-pessoas-se-declaram-indigenas-no-es-segundo-ibge.html>>. Acesso em: 7 jun. 2021.



SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 133, p. 480–500, set. /dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Carta aberta de Boaventura de Sousa Santos às autoridades brasileiras, apoio aos povos indígenas e de repúdio à PEC 215/2000. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2014/12/36868/>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antônio Gil (org.). *Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

SANA, João José (org.). *Vitória: direitos humanos no cotidiano*. Divino de São Lourenço: Semente Editorial, 2013.

SILVA, Edson. A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.) *O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas*. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

SCHAYDER, José P. *História do Espírito Santo: uma abordagem didática e atualizada - 1535–2002*. Campinas: Companhia das Letras, 2002.

TEAO, Kalna Mareto. Os índios Guaranis no Espírito Santo. Disponível em: <<http://historiadosindiosdoes.blogspot.com/>>. Acesso em: 7 jun. 2021.



## CULTURA(S) SURDA(S) EM DEBATE: DIFERENTES ABORDAGENS, AMPLAS POSSIBILIDADES

*Edileuza Lima Freire<sup>1</sup>*

*Patrícia Alves Camilo<sup>2</sup>*

*Francisco Cleber Rodrigues da Silva<sup>3</sup>*

*Vitória Camilo Azevedo<sup>4</sup>*

### Introdução

Falar sobre cultura é lembrar as origens, é conhecer lugares, pessoas, gostos, músicas, comidas, danças, religiões, grupos sociais e artísticos. Enfim é buscar na memória razões, motivos e emoções adquiridas e desenvolvidas ao longo do tempo.

Cultura são comportamentos de um grupo em que vivenciam os mesmos valores, regras comportamentais, tradições e uma língua, compartilhando metas, responsabilidades e ideais (crenças, comidas, religião, danças).

A cultura está sempre em movimento criando e recriando tendências, hábitos e valores compartilhados de forma transitória ou permanente por grupos

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação – UCDB- Universidade Católica Dom Bosco (2022), Especialista em Língua Brasileira de Sinais – Libras - UCESP (2015). Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial – UCAM (2015). Bacharel em Teologia – FAK (2007). Licenciatura em Pedagogia - FAK (2016). Licenciatura em Letra/Libras – UFPB (2019). Docente do Centro Universitário UNINTA. E-mail: edileuza\_sbc@yahoo.com.br Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2449129318147364>

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências da Educação - World University Ecumenical - Miami, FL -EUA (2021), Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF-MG (2012); Psicopedagogia – UVA - CE (2002); Planejamento Educacional – ASSOEC-RJ (1997); Educação Especial – UNINTA - CE (cursando). Graduada em Letras/Português – UVA-CE (1994), Graduada em Pedagogia – UNIFAEEL - PR. Docente de Língua Portuguesa da rede estadual do Ceará e nas Instituições de Ensino Superior. E-mail: paty\_alvescamilo@hotmail.com

<sup>3</sup> É professor da Educação Básica desde 2001 em redes municipais e estadual. Em 2015 ingressou na rede pública municipal de ensino de Sobral como Gestor escolar (Diretor). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e Letras pela Universidade Anhanguera, com Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura pela UVA; Gestão Logística Empresarial, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Gestão Educacional pela Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB; Educação em Direitos Humanos Pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Alfabetização e Letramento pela Universidade Anhanguera e Mestre em Ciências da Educação pela WORD UNIVERSITY ECUMENICAL - WUE. Doutorando em Ciências da Educação - World University Ecumenical - Miami, FL-EUA E-mail: cleber.seducsobral@gmail.com

<sup>4</sup>Graduada em Administração pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) E-mail: victoriaazevedo41@gmail.com



tradicionais e pelos novos grupos que vão se organizando no seio da sociedade e que têm na cultura uma âncora para a construção e fortalecimento da identidade sempre mediada pela linguagem que permite interações sociais.

O uso da língua tem uma importância fundamental na constituição da cultura de um grupo, uma vez que por meio da língua os indivíduos comunicam seus pensamentos, sentimentos e compreensões de mundo, evoluindo historicamente nas construções culturais e sociais. A evolução do sujeito como ser social e cultural ocorre por meio da evolução do uso que este sujeito faz da linguagem, quanto mais competente se torna no uso da língua, mais possibilidade de contribuir com a evolução cultural do grupo.

Os indivíduos não recebem a língua pronta e acabada, recebem um arcabouço da língua e à medida que vão aprendendo a usá-la nas suas interações vão se tornando mais competentes no uso dela e a tornam desenvolvida e evoluída (BAKHITIN, 1997). Isso permite o despertar da consciência do indivíduo que vai se tornando criativa e crítica em relação à cultura que faz parte.

Sendo assim, a cultura é um conjunto de elementos simbólicos: crenças, valores, costumes e práticas compartilhados por grupos sociais. O domínio destes elementos simbólicos permite ao indivíduo a inserção e a interação no seu social, possibilitando a aceitação por este grupo também, mediado pela linguagem na construção do “Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual” (EAGLETON, 2005, p. 184). O que fortalece a identidade individual e grupal faz com que os indivíduos se reconheçam como pertencentes a determinado grupo.

Assim também ocorre com os surdos que precisam ser reconhecidos e compreendidos como um grupo social com cultura e língua própria. Compreender os surdos como comunidade que tem características específicas e necessita de direitos específicos em relação à sua surdez, a liberdade de expressão pela língua de sinais e através dela serem compreendidos como uma comunidade linguística diferente. Para Perlin (1998) ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Para isso, é fundamental incluir este grupo na sociedade e mais que isso, tornar a sociedade compreensiva, afetiva e inclusiva com os surdos.

## Construção da cultura surda e suas peculiaridades

Sobre a Cultura surda podemos definir cultura surda como a forma de entender o mundo e torná-lo apto a viver em sociedade com identidades ajustadas à sua cultura e também a uma língua diferente dos demais que vivem no mesmo ambiente social. Ela se desenvolve através das percepções visuais e da língua de sinais. Para Perlin, as identidades surdas adotam as definições a seguir:

As releituras do sentido constituído de identidade surda envolvem a língua, ideias, crenças, hábitos e costumes do povo surdo. A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. (PERLIN, 2004, p. 77)

Segundo Lopes e Simplício (2016) a comunidade surda é formada por surdos, membros da família, tradutor/intérprete, professores, amigos e demais que



compartilham suas ideias. A surdez ultrapassa a condição médica, ser surdo é pertencer a uma cultura, a uma língua gestual, ao seu idioma natural.

Os surdos desenvolvem sua cultura baseado nas visibilidades e da língua de sinais, trocam experiências e vivências com os falantes ou sinalizantes da língua de sinais. Para muitos a cultura surda é uma cultura do silêncio, por causa da falta de fala, porém se esquecem que para os surdos não há diferença entre silêncio ou barulho como os ouvintes entendem em relação aos sons. O barulho para o surdo pode ser visto na sinalização entre várias pessoas ao mesmo tempo, bem como o silêncio pode ser interpretado onde vários surdos estão juntos, mas não estão sinalizando.

Para o surdo, os movimentos das mãos e os gestos se convertem em símbolos com significados que se transformam naturalmente em linguagem em uma língua que substitui o som, o que viabiliza a construção da sua cultura e a compreensão das outras culturas, em especial a cultura ouvinte. É por meio da língua dos sinais que a cultura dos surdos se constrói e passa a interagir com as demais culturas de forma consciente e compreensiva.

Refletir sobre cultura surda diferentemente da cultura ouvinte, pode-se problematizar o uso do termo “cultura surda”, na forma singularizada, ideia comumente disseminada por alguns autores (PERLIN, 1998; 2003; SKLIAR, 1997; 1998; STROBEL, 2008) e por algumas pessoas surdas que defendem a existência de uma diferença cultural explícita entre surdos e ouvintes.

Para que os surdos possam desenvolver sua própria cultura faz-se necessário que estejam em grupos, juntamente com seus pares, possibilitando assim uma troca de ideias, conhecimento e desenvolvimento linguístico. Isso pode acontecer nas praças, igrejas, escolas, associações, grupos de amigos etc... “A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado” (PERLIN, 2004, p. 77). Para isso é importante que esta cultura seja compreendida não somente pelos surdos, mas pela sociedade em geral. Neste sentido, a língua de sinais é uma porta de acesso à compreensão da cultura surda e do ponto fundamental para tornar a sociedade inclusiva para os surdos, compreendendo sua língua, facilitando a comunicação e compreensão da cultura.

Para Karnopp (2013) a cultura surda pode ser construída pelos próprios surdos. No entanto, ainda há uma escassez de materiais desenvolvidos pelos próprios surdos, dificultando assim o desenvolvimento cultural deles. Pensando sobre isso, Karnopp decide realizar uma pesquisa sobre as produções culturais das pessoas surdas e juntamente com outros pesquisadores realizaram uma busca por materiais em vídeos, produções, imagens, conversações e interações sociais em que o surdo seja o protagonista. Corroborando com Karnopp sobre os resultados da pesquisa:

Nas obras catalogadas evidenciam-se, ao lado das representações clínicas, também obras que contêm a presença de personagens surdos, intérpretes de língua de sinais, elementos da cultura surda, predominância de aspectos visuais, entre outros, que possibilitam a produção de outros olhares acerca da surdez (KARNOPP, KLEIN e LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 23).

A pesquisa de Karnopp surgiu a partir da indagação de um aluno seu que era surdo, este a desafiou a buscar uma literatura que fosse escrita por surdos, e ao



se deparar com esse desafio buscou na biblioteca por um livro de literatura que fosse de autoria de um surdo, sem muito êxito, encontrou apenas dicionários de Libras. A partir de então, iniciou uma nova busca por materiais encontrados no mercado editorial, em DVD, na internet (youtube), e ainda outros que são traduzidos para o português no formato de livros e revistas. Segundo a autora quando nos referimos a Libras, isso não significa que ela seja utilizada da mesma forma por todos os surdos brasileiros.

Como qualquer outra língua, ela está sujeita às variações regionais, adequando-se aos aspectos históricos, sociais e culturais das diferentes comunidades em que é utilizada. Da mesma forma, as produções artístico-culturais sofrem influências desses aspectos. Considerando então a não homogeneização da Libras e da cultura surda brasileira, a falta de registros dessas variações e desses atravessamentos de culturas regionais, torna-se cada vez mais urgente a realização de ações que priorizem a coleta e a análise das produções culturais em comunidades surdas, no sentido de compor um acervo que sirva de referência para estudos sobre a cultura surda e sua inserção no contexto das culturas regionais e nacional. (KARNOPP, 2013, p 408)

A justificativa para a realização de sua pesquisa sobre produções culturais em comunidades surdas se dá devido a necessidade de conhecermos as histórias em Libras, contadas pelos surdos, conhecer as experiências relatadas e vividas pelos surdos.

Conforme Karnopp, podemos conhecer melhor a história da cultura surda e como ela se desenvolve, fazendo-se necessário conhecer esses fatos a partir da História Antiga até chegarmos nos dias atuais, perpassando por todas as civilizações, incluindo as dificuldades enfrentadas pelos surdos pelo seu reconhecimento e aceitação. Essas conexões nos fazem pensar sobre as possibilidades de ser surdo, considerando gênero, raça, etnia, deficiência, classe econômica, entre outras possibilidades. (KARNOPP, 2013). Para conhecer e fortalecer a história da cultura surda é preciso ter um instrumento que seja, ao mesmo tempo, abrangente do ponto de vista dos surdos e que seja também específico sob a ótica das outras culturas. Este instrumento é a língua de sinais que vem mostrar que a linguagem dos ouvintes, baseada no som, não dá conta de comunicar e compreender toda a complexidade da comunicação dos surdos e sua cultura.

As pessoas que não conhecem a cultura surda tendem a pensar que os surdos vivem sem cultura, isolados e sem conhecimento. Strobel *et.al* Lane (1992) explicam que é comum as pessoas deduzirem que os surdos vivem isolados e que para integrar é preciso adquirir a cultura ouvinte, isto é, para viver “normal”. Por conta da ideia da normalização do “ouvir e falar”, construída ao longo do tempo, os surdos foram prejudicados, excluídos e isolados do convívio social. Neste aspecto a escola contemporânea pode ter um papel fundamental no rompimento deste histórico de sofrimento e exclusão à qual os surdos foram submetidos.

Os professores dotados de formação e competências necessárias para trabalhar com alunos surdos e não surdos é o elemento chave para tornar a escola mais que um espaço de inclusão, mas acima de tudo um espaço de aprendizagem e construção de conhecimentos e ampliação da cultura.



De forma que, mais que promover ações inclusivas por meio de adaptações de conteúdos e materiais didático-pedagógicos e paradidáticos juntamente com o professor, buscar realizar a parceria entre supervisor, professor regente e intérprete de Libras, com o objetivo de concretizar de fato a inclusão. Há de se considerar a promoção da inclusão cultural como já dito aqui, articulando a relação surdo-surdo. (HENRIQUE, 2021, p. 4)

Assim, amplia-se a relação do aluno surdo com os não surdos também e desta interação se constroem relações inclusivas e mais compreensivas sobre a cultura surda.

Os surdos não vivem isolados, sem comunicação ou língua. Precisamos desconstruir essa visão equivocada de que os surdos não são normais, eles possuem sua própria língua, a língua de sinais, sua própria cultura baseada na sua história e comunidade. As pessoas ouvintes precisam conhecer e valorizar a cultura e a identidade surda e desconstruir essa visão equivocada de normalidade.

Os surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum, na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada..., e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis, quanto aceitáveis. (STROBEL et al WRIGLEY 1976, p.71)

Para as pessoas surdas não há nenhuma estranheza em ser surdos, somos nós ouvintes que estranhamos ou não aceitamos o fato do surdo ser surdo. Podemos perceber isso na fala de Vilhalva, pois ela era única surda dentro de uma família de ouvinte que não a aceitava, queriam “oralizá-la, torná-la ouvinte” e ao escutar o diagnóstico médico entraram em uma profunda tristeza marcada pelo choro, o qual para ela não fazia sentido. Podemos perceber esse tipo de sentimento em relação a surdez no relato a seguir:

Voltamos para casa e ao chegar começou aquela choradeira de novo, e eu mais uma vez sem entender porque todos tinham que chorar, minha irmã Ângela tentava me explicar que as pessoas estavam tristes porque eu não poderia ouvir como uma pessoa ouvinte. Foi muito difícil para eu entender o que acontecia com eles. (STROBEL et. Al VILALVA, 2001, p. 26)

As autoras Strobel e Karnopp corroboram com a ideia da construção da cultura surda, sobre as dificuldades enfrentadas pelos surdos dentro dos ambientes familiares, como também na sociedade, trazendo uma reflexão sobre a visão das pessoas ouvintes em relação ao surdo. Faz-se necessário desconstruirmos essa visão de normalização que tanto prejudicou o desenvolvimento da comunidade surda, bem como gerou muito preconceito em relação ao surdo.

A concepção de “culturas surdas”, trazida por Klein e Lunardi (2006) foi baseada em autores que se aproximam do campo de estudos culturais e de uma perspectiva pós-estruturalista, pois estes nos proporcionam problematizar as transformações na concepção da cultura. O que elas propõem não é um distanciamento de resposta ao que é cultura, mas sim procurar problematizar qualquer tentativa de essencialização e cristalização cultural.





As autoras propõem refletir sobre os termos culturas híbridas e pureza cultural. O hibridismo cultural pode ser entendido como mescla, mistura, combinações, ou seja, diferentes constituições do sujeito e da cultura.

Ao falar em hibridismo cultural, não estamos nos referindo a algum tranquilo processo de integração de diferenças. Falamos, ao invés, daquilo que Homi Bhabha chama de o próprio 'retorno da mirada ao olho do poder'. Falamos da bricolagem interativa e em plena expansão que constitui a produção do conhecimento pós-colonial que produz descontinuidade e intranquiliza o colonizador. (KLEIN E LUNARDI 2006 et al CAMERON 1999, p. 149)

A proposta das autoras é apresentar o campo da surdez como um território de lutas e um espaço de conflitos de identidades, na qual os elementos culturais circulam pelas fissuras e rachaduras dessa comunidade, formando um labirinto de oportunidades e significados em processo permanente de desconstrução e reconstrução de conceitos culturais por meio das experiências vivenciadas.

A cultura surda é marcada pela prática, vivenciada pela comunidade surda. De acordo com Wrigley (1996), construir relações de solidariedade de grupo é um projeto político de construir e afirmar uma identidade de grupo positiva. Os surdos se descobrem, desenvolvem-se e discriminam sua cultura e identidade conjuntamente com seus pares, em comunidade. Esses movimentos de afirmação de culturas surdas têm se apresentado, na maioria das vezes, como forma de cristalização de um ideal onde a essência da cultura é algo a ser buscado no contato e na aproximação entre esses sujeitos. (KLEIN & LUNARDI, 2006)

E ainda podemos entender a cultura surda como algo compartilhado por pessoas surdas que, ao longo do tempo, vão construindo sua percepção de mundo, baseado nas suas próprias experiências de vida. As autoras citam que encontraram referência ao pensamento de Carol Padden, surda, socióloga e americana que afirma “Membros de uma cultura surda comportam como as pessoas surdas usam as línguas das pessoas surdas e compartilham entre si, e com outras pessoas que não são surdas, das crenças das pessoas surdas.” (FENEIS, 1999, p. 14). É nessa interação entre culturas que vai se ampliando a compreensão sobre as culturas que convivem e interagem ao mesmo tempo, criando a possibilidade de uma interculturalidade, a qual é um passo fundamental para uma convivência consciente e saudável entre todos os sujeitos, em que a compreensão e o respeito mútuo são cultivados entre todos.

Para as autoras são os surdos responsáveis pela difusão de sua cultura, pelo desenvolvimento de sua identidade, bem como são os responsáveis pela difusão desse conhecimento. Klein e Lunardi (2006) citam a professora surda que afirma: “Vejo a importância de o surdo conseguir firmar sua identidade. Ela [LIBRAS] dá capacidade ao surdo de conseguir ser o que é. Ser surda e ter minha identidade como surda é tudo o que eu sonhei.” (FIALHO, 1999, p. 41).

Pode-se perceber que para as autoras a cultura surda e as culturas híbridas devem partir da ótica das pessoas surdas, são elas as responsáveis por construir sua cultura, desenvolver sua identidade e assim poder passar para as outras pessoas esse conhecimento, afirmando sua identidade.



Sobre o termo “expressões culturais”, segundo Bastos (2014) são chamadas de experiências culturais aquelas consideradas significativas pelos alunos surdos e, sob a lógica dos mesmos, vinculam-se ao seu repertório cultural. A junção do termo experiências ao adjetivo cultural teve o propósito de realçar a condição dos surdos como sujeitos híbridos ou sujeitos inter transculturais, abertos ao encontro com o outro, um sujeito que [...] “aceita o desafio da relação” (BASTOS 2014, CANCLIN 2008, PADILHA 2004, p. 265).

“A autora escolheu esse tema “expressões culturais” por que percebeu que na literatura relacionada ao tema era recorrente que a chamada “cultura surda” também aparecia como um fenômeno essencializado, autogerado e autêntico. Essas constatações ajudaram a compor as problematizações que se apresentam na tese e a adotar no estudo, ao invés da noção de “cultura surda”, o termo “experiências culturais”. A adoção do termo supracitado está apoiada em Larrosa (2002, p. 21) seguindo a sua definição de “experiências”. Para o autor, esse fenômeno é entendido como “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Neste sentido a educação escolar ganha um papel de destaque na compreensão, desenvolvimento e valorização da cultura surda que acontece por meio da inserção dos estudantes surdos no contexto escolar. Por isso, é fundamental que a presença do estudante surdo na escola não seja apenas para cumprir as determinações legislativas e as pressões reivindicatórias. É necessário a ressignificação de seu papel social, marcada pelo direito de ser diferente (RIBEIRO, 2006). Na preparação dos sujeitos para o exercício, o direito de ser diferente é indispensável para que o espaço escolar seja mais que compreensivo, seja também acolhedor da diversidade. Portanto, construir no espaço escolar um ambiente que favoreça multiculturalismo, bem como as diferentes linguagens que chegam à escola, é um passo importante para a inclusão, não só como obrigação, mas também como princípio.

A desconstrução de estereótipos em relação aos surdos e sua cultura é fundamental para que não sejam vistos somente como deficientes, mas como sujeitos do seu desenvolvimento com capacidade para aprender e ensinar na convivência escolar.

Nesse convívio, os surdos autoproduzem significados que lhes permitem entender de que é diferente. Essa diferença, contraditoriamente, só pode ser afirmada e vivida como tal, ao supor igualdade e reciprocidade. Daí a importância de preservar o direito da pessoa surda de se desenvolver, através de sua inserção em experiências condizentes com a heterogeneidade dos processos humanos. (VYGOTSKY 1993, p. 33).

A inserção de estudantes surdos no ambiente escolar é enriquecedora para a ampliação cultural de todos os que convivem na escola, pois cria a consciência inclusiva e acolhedora da diversidade. Para o aluno surdo é uma ampliação e fortalecimento de seu processo de desenvolvimento e do seu direito de ser diferente.

Assim sendo, é fundamental a sensibilização dos profissionais da escola para que a cultura surda tenha o espaço necessário para que todos possam aprender a conviver com o direito de cada um de ser diferente. Neste pressuposto “é preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições



do poder e privilégio” (SKLIAR, 1997, p. 56), e sim venha a reafirmar o reconhecimento da multiculturalidade existente no espaço escolar.

O papel dos gestores escolares e de professores é determinante para que a escola seja um espaço de superação de preconceitos e desconstrução dos estereótipos sociais. A formação de gestores e todos os professores é indispensável para se construir esta escola acolhedora. Não é possível e nem necessário que todos os profissionais tenham uma formação bilíngue (a língua dos ouvintes e a LIBRAS), mas é muito importante ter profissionais na escola com habilidade e formação bilíngue para que fortaleça a aprendizagem de todos e possibilite uma ampliação cultural de todos os profissionais e estudantes, construindo, dessa forma, um multiculturalismo ativo e consciente que vai permitir que a sociedade vá se tornando cada vez mais acolhedora e inclusiva.

O processo de inclusão da comunidade surda transpassa o círculo da escola e da educação, pois estes indivíduos, em algum momento, estarão diante do mercado de trabalho e necessitarão de políticas inclusivas para serem capazes de se desenvolver profissionalmente. Para tanto, é preciso romper com as barreiras entre ouvintes e surdos, sendo a principal delas o preconceito e os estereótipos acerca do grupo. Graeff (2006) afirma que por desconhecimento, as pessoas divagam e criticam um surdo, contudo desconhecem que eles possuem uma linguagem, uma comunidade unida e organizada e, principalmente, têm as mesmas condições cognitivas que ouvintes. Dessa maneira, a surdez não impede que estes sujeitos possam fazer parte atuante na sociedade.

Apesar dos diversos esforços legislativos para assegurar à comunidade surda os seus direitos, bem como a sua inclusão na sociedade, ainda há muitos desafios a serem superados. Quando partimos para a perspectiva organizacional, percebe-se que muitas empresas se mostram favoráveis à inserção de pessoas portadoras de deficiência auditiva em suas organizações. Entretanto, estudos realizados por Graeff (2006) em empresas de Ponta Grossa (Paraná) apontam que os cargos ocupados pelos surdos, majoritariamente, não exigem elevado nível de instrução, limitando a interação entre ouvintes e surdos.

Porém, quando se avalia as áreas em que estes deficientes se encontram dentro da empresa, os colaboradores surdos geralmente ocupam cargos como: zelador, empacotador ou repositor em supermercados, serviços gerais, e no máximo da sua função como digitador, que pode ser considerado como exceção pela instituição acolhedora. Estas áreas não proporcionam conhecimento ou aperfeiçoamento profissional, restringindo a comunicação entre a equipe; além de não propiciar qualquer desenvolvimento, restringe aos menores salários. (GRAEFF, 2006, p. 26)

Sobre o exposto, é possível observar que ainda há preconceitos condensados nessas práticas empresariais, reflexo de uma sociedade que precisa, com urgência, rever seus conceitos e buscar desenvolver acessibilidade para pessoas surdas. Para superar essas dificuldades, faz-se mister a compreensão da cultura da comunidade por indivíduos que não fazem parte dela, respeitando a condição do surdo e assumindo a possibilidade de comunicar-se com ele efetivamente.



Nesse sentido, pensar a inclusão social das pessoas com deficiência auditiva requer transformações além da superação do preconceito e da discriminação, incluem também a necessidade de oportunizar intérpretes que viabilizem a comunicação entre os ouvintes e as pessoas surdas, bem como realizar treinamentos com os colaboradores. Assim, diminui-se a distância entre surdos e ouvintes, corroborando para um ambiente de trabalho favorável ao desenvolvimento e à socialização (JORGE & SALIBA, 2021).

## Considerações finais

Ao falar sobre cultura surda, abre-se um leque de discussões sobre a importância de acolhermos e estudarmos sobre as experiências vividas pelos próprios surdos. Diante da construção de sua cultura e identidade ao longo da história, pode-se dizer que não foi tão fácil conquistar a liberdade, a inclusão educacional e social, ou até mesmo no âmbito familiar, no qual enfrentaram muitas barreiras e solidão. Mesmo diante de um cenário histórico não propício para seu desenvolvimento, os surdos lutaram pelo reconhecimento de sua língua, pelo desenvolvimento cultural e social da comunidade surda. Esta luta histórica possibilitou que a sociedade fosse se abrindo ao reconhecimento de que os surdos são sujeitos de direitos e que para isso precisam que sua cultura seja valorizada e respeitada para desenvolverem sua plena cidadania.

Os termos trazidos e as ideias abordadas nesse estudo são essenciais para nossa compreensão da cultura surda. Apoiada nas experiências da comunidade surda, o termo que chamou a atenção foi “expressões culturais”, pois é bastante interessante vermos a história da cultura surda nessa perspectiva estruturalista, baseada nas experiências dos surdos, vinculada a sua vivência histórica, fundamentada na sua própria ótica.

Compreende-se que a partir das conquistas e avanços alcançados pela comunidade surda, gerou-se na sociedade uma sensibilização fundamental para que a cultura surda fosse reconhecida e respeitada, o que viabilizou conquistas fundamentais para o desenvolvimento dos surdos como a instituição da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, bem como o direito das pessoas surdas terem pessoal com formação específica para trabalhar a educação dos surdos. Isso representa passos muito importantes para que toda a sociedade possa se tornar mais acessível, acolhedora e inclusiva, e assim todas as pessoas possam ter seus direitos atendidos e a plena cidadania garantida.

Portanto, este estudo contribui para ampliar o entendimento sobre a cultura surda e fomentar novos estudos e mais discussões sobre a comunidade surda e suas identidades, contribuindo para que se construa continuamente uma sociedade, de fato, livre de preconceitos e mais inclusiva em todos os aspectos.



## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.
- GRAEFF, Talita Diane. A relação do surdo com o mercado de trabalho. *Revista Conexão UEPG*, v. 2, n. 1, p. 23-28, 2006.
- HENRIQUE, Timótheo Machado. A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN - campus Natal Central. *Cadernos de Educação Básica*, v. 5, nº 3, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/3061> Acesso em: 14 de Novembro de 2022.
- JORGE, Camila; SALIBA, Graciane Rafisa. A inserção do surdo no mercado de trabalho, frente às políticas públicas de inclusão. *Revista Direitos Culturais*, v. 16, n. 38, p. 159-174, 2021.
- KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais em língua brasileira de sinais (Libras)**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 407-413, jul./set. 2013.
- KLEIN, Madalena. LUNARDI, Márcia Lise. **Surdez: um território de fronteiras**. *Línguas de Sinais: Identidades e Processos Sociais Grupo de Estudos e Subjetividade. ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.14-23, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- RIBEIRO, J.C. C. *Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*, Brasília, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade de Brasília.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 33



## PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO HUMANO PELO BRINCAR: AS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DO PASTOREAR CRIANÇAS

*Edir Spredemann<sup>1</sup>*

A proposta do espaço educador na infância, explora a compreensão psicopedagógica do desenvolvimento humano pelo brincar e, analisa como tal, a sua contribuição como proposta educacional. A educação infantil, através das vivências pedagógicas e psicopedagógicas, oferece às crianças brinquedos para brincar e as atividades vivenciáveis, em um espaço mediado e assistido, que possibilitam o desenvolvimento humano e, essencialmente as relações, trabalhando as emoções e a descoberta do mundo e suas potencialidades. Este espaço educador possibilitam as crianças [e a todas as pessoas] a oportunidade de explorar, comparar e testar o mundo, o meio, as relações e interrelações e as suas múltiplas possibilidades e potencialidades. A ideia de que a educação deve ensinar às crianças que elas são capazes de criar algo com suas possibilidades mentais onde o brincar é o instrumento do verdadeiro aprendizado, passa a ser o campo científico testado e comprovado, não apenas na infância, mas, a partir da infância para todas as fases de desenvolvimento humano. Tocar [explorar com as mãos o mundo] não é apenas um comportamento, mas um imperativo biológico que incentiva a descoberta da maneira como o mundo circundante “funciona” e a utilidade [e possibilidades] do objeto manuseado. A criança tem um desejo inato de agir e a atividade didática do espaço educador da infância deve direcionar essa energia inata para atividades que desenvolvam a criatividade, a criticidade e as possibilidades, das crianças, com base em experiências e vivências pedagógicas e psicopedagógicas do brincar, contribuindo para a formação de um humano e de uma humana, mais acolhedor, solidário, compassivo e relacional.

### **Provocações iniciais**

A pessoa humana criou tudo, desde ferramentas primitivas a dispositivos sofisticados, complexos e variados, por sua capacidade neural de ver tridimensionalmente, somado a isso, a capacidade de imaginar o futuro, criando e

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela UNESA: Universidade Estácio de Sá. Graduado e especialista na tríade: Teologia, Ciências da Religião e Educação/Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1694764250798871>  
e-mail: [edspredemann@gmail.com](mailto:edspredemann@gmail.com)



recriando-o de uma maneira única. Os profissionais da educação [professores e professoras] precisam ser bons pedagogos, cercar as crianças com amor, apreço e encorajamento; essas são as molas propulsoras para se alcançar os mais altos níveis de desenvolvimento e criatividade humana. O ambiente educador deve oferecer à criança segurança e liberdade para brincar, explorar e interagir; conviver e vivenciar propostas de utilidade e compreensão do mundo, e suas amplas possibilidades de relações.

Friedrich Fröbel (1782-1852), célebre pedagogo e fundador do conceito teórico que conduz a compreensão contemporânea do espaço educador das e com as crianças, acreditava que os seres humanos [homens e mulheres] são criativos e produtivos, se receberem o ambiente adequado, esteticamente preparado, pensado e organizado, para o seu desenvolvimento e acolhimento. O que separa os seres humanos dos outros seres é o desejo de mudar o ambiente em que vivem, interferir criativamente em benefício próprio e coletivo, explorando possibilidades e potencialidades.

A proposta do espaço educador na infância citado, forneceu às crianças brinquedos para brincar, vivências pedagógicas e psicopedagógicas, entre atividades realizadas como cantar, interagir, imaginar, explorar e construir. Este conceito teórico, assegurou as crianças a oportunidade de explorar, comparar e testar o mundo, os espaços, as propostas pedagógicas a partir de vivências, partilhar, emoções e análises críticas. Enfatizando a ideia de que a educação deve ensinar às crianças que elas são capazes de criar algo com suas possibilidades mentais, onde o brincar é o instrumento do verdadeiro aprendizado. Tocar [explorar o mundo e os objetos com as próprias mãos] não é apenas um comportamento, mas um imperativo biológico, que incentiva a descoberta da maneira como o mundo circundante “funciona” e a utilidade [e as múltiplas possibilidades] do objeto manuseado.

A criança tem um desejo inato de agir e a atividade didática vivenciáveis do espaço educador da infância deve direcionar essa energia inata para atividades que desenvolvam a criatividade, a criticidade e as trocas, da criança, com base em experiências e vivências pedagógicas/psicopedagógicas do brincar.

Qualquer criança [e pessoa humana] é única, toda criança está pronta para adquirir conhecimento de acordo com sua natureza interior e é uma perda de tempo tentar fazer a criança aprende algo que não está relacionado às suas características intrínsecas, a sua área de interesse ou desejo. Educar envolve a atividade do educador de orientar e mediar o educando e a educanda (criança) para conhecimento em uma instituição qualificada que atenda às demandas exigidas por essa atividade vivencial: a educação para com a infância. Toda a atmosfera na educação infantil é especialmente projetada para apoiar o desenvolvimento infantil/humano em geral, com base em metodologia que define a criança com suas habilidades inatas em primeiro plano. O objetivo é desenvolver a personalidade, as emoções e as capacidades de convivências por meio do brincar.

O brincar passa a fazer parte das nossas vidas desde muito cedo – ainda no período de lactação, o que nos leva a constatar que sendo a brincadeira uma constante, desde os primeiros tempos de vida, ela acontece dentro de um contexto mais amplo e natural, ou seja, a partir de uma cultura da qual a criança faz parte



(PINAZZA; FESTA, 2017) e a acompanha ao longo de toda a vida, apresentando das mais várias formas e maneiras. Possibilitando ao educador [e educadora] a mapear formas e meios para apresentar propostas vivenciais que possibilitem o brincar como experiência formativa, para todas as pessoas.

## O papel do brincar

Dentro dos aspectos conceituais apresentados até aqui, existe uma forte conexão entre a criança e o seu desenvolvimento, observando e considerando à sua maneira de brincar, conviver e interagir. O brincar é um campo de análise para o desenvolvimento humano de grande valia, a considerar possibilidades, meios e formas para a intervenção e a ação pedagógica formativa. Desde o nascimento, o conhecimento da criança do mundo é alcançado através de brincadeiras. No começo, o papel do ato de brincar é bastante impreciso, portanto, os teóricos da psicologia classificam esta vivência de não brincar, porque as crianças lidam com brinquedos instintivamente. Gradualmente, torna-se melhor o desenvolvimento. Brincar, como atividade específica da infância é uma forma de comportamento infantil baseada na imaginação e suas características específicas, segundo as pesquisas neste campo, são: a vivacidade, a superficialidade e o imaginário [ilusões].

O fator determinante para o surgimento de brincadeiras vem da franqueza do universo da criança [do ser humano], determinada por seu pouco conhecimento e experiência. Para preencher esse espaço em branco, a criança apela a brincar, como compensação. A expansão para o desconhecido é realizada por meio de brincadeiras, pois brincar dá à criança a possibilidade de recorrer a um mundo desconhecido, gradual, sem se sentir frustrada pelas desvantagens do não saber. Através do brincar e da vivência pedagógica a criança constrói aproximações do desconhecido, pelo lúdico, ao conhecido; ressignificando suas compreensões e, possibilitando projeções do eu, no mundo, na brincadeira, nas possibilidades.

MOYLES (2006) defende que

O brincar em situações educacionais proporciona não só o meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes [educadores e educadoras] aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento humano geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo. (2006, p.12).

Para entender corretamente como a brincadeira funciona na infância, precisamos compreender a evolução do desenvolvimento físico e mental de uma criança. Se nós considerarmos o desenvolvimento humano em geral, um desenvolvimento infantil em particular, consultemos alguns passos obrigatórios que se deve tomar no caminho para a vida adulta. Estas etapas ou estágios contêm períodos de desenvolvimento, progresso e evolução, bem como, mudanças mentais, físicas, morais e sociais. O desenvolvimento humano envolverá a





passagem de um estágio para o outro com base em vários fatores autodeterminantes de complexidade séria, ampla e pessoal.

Portanto, o desenvolvimento pode ser analisado sob a perspectiva de várias ciências: antropologia, sociologia, ecologia, biologia, psicologia e pedagogia. Especialistas investigam o desenvolvimento infantil por vários métodos, a partir de tipos de influências e confluências exercidas sobre as crianças, começando com as primeiras interações entre os pais e mães, até as maneiras de criar e educar crianças de várias e diversas culturas. A psicologia transformou essa análise rigorosa em teorias, uma dessas teorias é a da aprendizagem social, o qual traz o princípio baseado no desenvolvimento infantil determinado e determinável pela conexão e relação com outras pessoas; essas conexões teriam grande influência sobre a evolução humana. Outra teoria é implementada pela abordagem psicanalítica. No desenvolvimento infantil, nos estudos, também encontramos elementos do estruturalismo que enfatizam o amadurecimento das crianças e o desenvolvimento sequencial de sua cognição. Cada teoria teve seus adeptos que deram uma contribuição significativa ao desenvolvimento da educação infantil, facilitando o acesso ao conhecimento da psicologia humana a partir de várias perspectivas, mas com um papel mútuo na atividade educacional para com as práticas pedagógicas vivenciáveis na educação infantil, tendo como base o brincar.

## O papel da interação social no desenvolvimento infantil

A personalidade da criança [do ser humano] e o seu comportamento, são desenvolvidos com base na interação social. A interação social é uma forma de desprendimento com as seguintes características: recompensa e punição, imitação/reprodução, identificação com certos modelos e grupos sociais, assumindo papéis e ocupando espaços sociais e realizando o cumprimento da expectativa.

Ao longo de seu desenvolvimento, a criança participa em vários processos sociais: percepção social e compreensão do ser humano através de comportamentos, assumindo papéis sociais e gestos a eles associados, sem esquecer, da comunicação verbal e comunicação social não verbal, presente neste amplo espaço de relações e interações formativas.

As primeiras relações sociais estabelecidas por uma criança estão com os pais [pai e mãe], especialmente o vínculo entre a criança e a mãe, estabilizado em torno dos sete meses de idade. A mãe usa a brincadeira quando ela interage com seu filho ou filha, usando todo tipo de brinquedos e brincadeiras, por meio dos quais ela tenta chamar a atenção do/da bebê, usando jogos de palavras para confortá-lo, ou apenas para brincar com a criança através de vários gestos reconfortantes: toque contínuo de queixo, acariciando as bochechas, fazendo cócegas, exercícios físicos entre elas; comprovando que a forma de comunicação humana, passa a assumir ampla forma, não carecendo a oralidade e da compreensão da proposta da sua finalidade, para comunicar, expressar, acolher, ensinar e explorar o amadurecimento humano, emocional e psicológico [demanda presente nas relações afetivas da educação maternal e paternal – familiar].

Sobre a forma de Aprendizagem, GALPERIN cita que,



Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuem. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos. (2001, p.85).

## A aprendizagem baseada na observação

A criança frequentemente aprende com base nas observações, ela inconscientemente vai adquirindo conhecimento desta maneira. Embora esse processo comece com imitação, o aprendizado é rapidamente internalizado e a criança passa a se identificar com a pessoa ou o papel de mediador da educação. A identificação leva mais tempo que a imitação e acredita-se que a aprendizagem dos papéis sociais, como a aprendizagem do papel do gênero humano, ocorre pela identificação.

Ademais, os teóricos da aprendizagem social acreditam que os modelos são muito importantes no desenvolvimento. Estes modelos oferecem orientação para crianças, a fim de ensiná-los de forma adequada ao longo de suas vidas.

Pesquisadores têm conduzido uma série de experimentos para investigar os fatores e as formas de imitação em crianças. Eles têm descoberto, que nem todos os modelos são igualmente imitados, isto é, as crianças imitaram modelos que consideravam semelhantes, escolhendo seus modelos de acordo com seu próprio gênero. Estes estudiosos, também investigaram até que ponto os estímulos positivos (como elogios ou incentivos – acolhimento, ato de amor e compreensão), podem influenciar a aprendizagem por meio da imitação. Se um comportamento agressivo é ignorado ou punido, é menos provável que repetiria ações agressivas, com consequências satisfatórias sobre o agressor tem uma maior probabilidade de recorrência.

Por outro lado, calor e proximidade [criar vínculos e pastorear as crianças] em um relacionamento podem ter efeitos positivos no processo de identificação. Percebeu-se que meninos com relações afetuosas com os pais [pai e mãe], obtêm pontuações mais altas nos testes de masculinidade do que os meninos cujos relacionamento é mais reservado. A mesma situação também é válida para as meninas: o quanto mais estreita a relação com a mãe, mais forte a identificação com feminilidade é.

As crianças aprendem muito por imitação e identificação [observação], mas também por reações diretas de adultos. Eles são uma boa maneira de preparar as crianças para comportar-se de acordo com as demandas sociais. Auto-reforços e punições são frequentemente vistos como reforços emocionais (orgulho e satisfação no primeiro caso, vergonha e culpa no segundo).

A depressão também faz parte da auto-administração que engloba o conjunto de punições. Os padrões de avaliação são aprendidos por modelagem, especialmente de pais [pai e mãe] ou outras pessoas com influência na criança. Estes padrões são aprendidos na infância e posteriormente, alterado devido à interação entre padrões e desempenho e as relações sociais que as crianças vão



estabelecendo dentro do seu desenvolvimento humano [de acordo com os diferentes espaços e relações que assumem].

Cada sociedade molda o comportamento da criança por recompensas (elogios e atenção de pessoas adultos, considerada uma recompensa pelas crianças), mas também por punições socialmente adequadas, isto é preferível que os tipos de punição utilizados pelos pais desenvolvam um forte sentimento de consciência em crianças<sup>2</sup>.

O castigo psicológico parece eficiente gerando uma forte consciência nas crianças, pedir desculpas é interiorizada, para que a criança se arrependa de suas ações e se sinta culpada e responsável, mas desde que os adultos lhes deem alguma explicação sobre suas expectativas e regras a serem seguidas. Orientando, com clareza e empatia, este processo educacional do pedido de perdão e reconhecimento da culpa. Se considerarmos o castigo físico, seu único efeito é o medo de ser descoberto e não o desenvolvimento de uma consciência forte<sup>3</sup>. A explicação e a comunicação parecem incentivar o comportamento social e mais humanizado nas crianças.

PIAGET (1975), em seus estudos, desenvolveu uma teoria original sobre a gênese e os mecanismos de pensamento, chamados teoria operacional. Ele delimitou períodos e série de operações de inteligência:

O período sensório-motor se estende desde o nascimento até dois anos de nascimento. Durante esse período, a criança se preocupa em coordenar ações e aprender objetos físicos. No primeiro período sensório-motor, desde o nascimento, pode-se observar gestos repetitivos que são a maneira de o bebê brincar com suas próprias partes do corpo. O bebê descobre gradualmente o corpo através de um jogo acidental e mecânico que se transforma em habilidade. Assim, o bebê vai satisfazer algumas de suas necessidades, como chupar o polegar. Habilidades e assimilação são desenvolvidas neste período por condicionamento. Gradualmente, pelo desenvolvimento de ações sensório-motoras, a criança atinge uma função ocular-motora coordenação, o que causará o jogo de manipulação de objetos como: tocar objetos, levá-los à boca, abandoná-los. Por este jogo de manipulação de objetos e por interferência de adultos, a criança faz contato com a realidade, com o mundo orientado a objetos, que ele acabará assimilar. Os pais se comunicam com os filhos através de gestos; o pai usa palavras em associação ao objeto e a criança responde através gestos. Por exemplo, o pai colocou o coelho na prateleira. Quando o pergunta-se à criança “Onde está o coelho?”, ele aponta com o dedo para a prateleira. A criança adquire conhecimento e aprende interagindo com os pais e adultos e a atividade principal é realizada sob várias formas. Ao jogar, a criança se torna capaz de encontrar novos meios, não apenas pelo exterior ou material exploração, mas também por combinações interiorizadas, que levam a entendimento ou intuição. Por exemplo, uma criança colocada na frente de uma caixa de fósforos entreaberta, tentaria abri-la, primeiro pelo material explorando-a (reação específica ao período sensório-motor) e após a falha, a criança mostra uma reação totalmente nova. Ele suspende as ações e examina minuciosamente a situação abrindo e fechando a boca, ou aperta e solta o punho para imitar o resultado que ele deseja alcançar, ou seja, uma abertura completa da caixa de

---

<sup>2</sup> Em 1938, MacKinnon, mostrou que os estudantes que provaram ter uma consciência forte (não trapacearam em nenhum teste quando tiveram a oportunidade) sofreram castigo psicológico de seus pais e aqueles que trapacearam sofreram punição física.

<sup>3</sup> Preda, (1998), A criança e o jardim de Infância



fósforos. Então, de repente, a criança enfia o dedo pela abertura e consegue abrir a caixa.

As operações de pensamento também se desenvolvem e são expressas como operações de: classificação, contagem, medição, movimento no tempo e no espaço. As operações são o resultado da internalização e projeção mental das ações do sujeito. Elas são reversíveis e são coordenadas com outras operações. No total, as crianças criam estruturas gerais.

Reversibilidade, é a capacidade de inverter e reconstruir operações, é uma característica do pensamento operacional, de acordo com Piaget (1975). Piaget considerava a inteligência como a capacidade do ser humano de se ajustar ao ambiente e às suas mudanças.

A inteligência não é adquirida de uma só vez, mas gradualmente pelas crianças, em estágios muito bem definidos. Essas etapas, que Piaget chama de períodos, são idênticos para cada indivíduo. A criança aprende em cada etapa, baseado em jogos, novas formas de comportamento e desenvolve o pensamento lógico. Cada estágio é caracterizado por diferentes habilidades cognitivas.

Embora certas crianças possam passar de um estágio para outro em uns ritmos diferentes e específicos, Piaget acredita que todos as crianças precisam passar por todas as etapas na mesma sucessão. Cada estágio enriquece a criança com novas habilidades, diferentes das adquiridas na etapa anterior. Piaget considerava a inteligência como uma forma de desenvolvimento pela interação com o ambiente – as vivências pedagógicas e psicopedagógicas.

As crianças agem continuamente no meio ambiente através de maneiras que elas utilizam para brincar, ou observando o efeito que suas ações têm. Quando eles pensam, eles realizam operações mentais – ajustam e contribuem para a construção da educação e da proposta educativa. Uma operação é considerada qualquer conjunto de ações que tenham efeitos sobre o meio ambiente – espaço educador. Quando a criança começa a possuir novas habilidades, elas ocorrem como estruturas cognitivas no processo de pensamento da criança.

## O brincar, maneira de conduzir atividades conjuntas

Segundo Piaget (1976):

O brincar é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da vida real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando [brincando], elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência. (PIAGET, p. 160).

Desde os primeiros anos de vida, os seres humanos evoluem, desenvolvem e crescem sob a influência de condições biológicas, psicológicas e sociais que terão um impacto único em sua personalidade e contribuirão na sua formação psíquico-humana. As principais direções da personalidade no desenvolvimento infantil são distribuídas por coordenadas físicas e mentais: atividade de conhecimento aprofundada, mudanças na vida afetiva, nas relações e atitudes em relação ao meio



ambiente e à melhoria contínua da conduta – relação social. As condições podem ser favoráveis ao desenvolvimento de uma criança quando o assunto é personalidade e, neste caso, todo o desenvolvimento é estimulado, ou espaço de vivência pedagógica mediada e assistida, para a educação autônoma. Se as condições são desfavoráveis, o desenvolvimento pode ser limitado. As análises destas condições devem basear-se em situações reais e na recepção do potencial de assimilação das influências acima mencionadas.

O fato é que brincar é essencial no desenvolvimento da personalidade de uma criança, contribuindo para o seu desenvolvimento como ser social. Brincando, as crianças imitam tudo o que teve um impacto poderoso sobre eles. Deveríamos também mencionar que brincar é representado pelo desejo da criança de ser um adulto e agir como um adulto [a busca pelo seu desenvolvimento psíquico. Crescer, desenvolver e mudar, é uma busca constante no humano – dimensão nem sempre perceptível].

A Psicopedagogia e o relacionamento humano pelo brincar compreendem relações antagonistas, que são o desenvolvimento infantil de maneira positiva e sempre a seu favor. Brincar desenvolve o pensamento crítico, pois se seguirmos as ações do pré-escolar, vemos que ele opera com o significado dos objetos, embora confie na substitutos materiais (brinquedos). A dependência de brinquedos diminui com o tempo, e a brincadeira é realizada através de denominações de palavras que simbolizam objetos e ações que são acompanhados por falas. Desta forma, a criança vai para a parede, age como por exemplo o lavar as mãos, volta e diz: "Lavei minhas mãos", vai para uma mesa, senta-se para baixo, faz a sua refeição, se levanta e diz "obrigado pela refeição".

O funcional é o desenvolvimento do brincar e o desenvolvimento ontogenético experimentam um desenvolvimento autodeterminado. Mecanismos mais gerais de atividade intelectual são desenvolvidos através de inúmeras brincadeiras, suas ações formativas, relacionais e suas projeções e possibilidades emocionais.

Sobre as intervenções psicopedagógicas ANTUNES (2003, p.19)

Duas crianças, na mesma idade, possuem a janela da mesma inteligência com o mesmo nível de abertura, isso não significa, entretanto que sejam iguais; a história genética de cada uma pode fazer com que o efeito de estímulos sobre essa abertura seja maior ou menor, produza efeito mais imediato ou mais lento. É um erro supor que o estímulo possa fazer a janela abrir-se mais depressa. Por isso, essa abertura precisa ser aproveitada por pais e professores com equilíbrio, serenidade e paciência. O estímulo não atua diretamente sobre a janela, mas, se aplicado adequadamente, desenvolve habilidades e estas, sim, conduzem a aprendizagens significativas.

## **A influência na personalidade e no desenvolvimento**

A evolução da personalidade humana é o resultado de uma relação entre fatores hereditários e adquiridos, entre condições interiores e exteriores, entre um indivíduo e um grupo, bem como entre o indivíduo e a história do grupo. A criança é hereditária dotada de certas habilidades que melhoram o desenvolver pela educação e pela história que esta herda.



Sigmund Freud determinou o fato de que a criança é submetida ao trauma (o trauma de nascimento, o trauma de desistir da amamentação, o trauma do pai ou infidelidade da mãe, trauma do nascimento de outro filho, trauma de carinho reduzido, trauma de severidade e punição) a conflitos e restrições desde o nascimento.

Portanto, quanto mais a criança brinca, mais conflitos surgirão desses traumas e contradições serão resolvidos, o que evitará o perigo de doença neuropsicológicas. Geralmente, o contexto social é o espaço em que a criança vive, e que fornece certas premissas de desenvolvimento, aprendizado e modelos de comportamento.

A família deve ser a mais próxima célula de uma criança, podendo esta, influenciar o desenvolvimento de instalações naturais e de espaços de educação, transformação e crescimento. É importante conhecer o histórico de origem de uma criança, porque pode explicar certos comportamentos. Compreender a pessoa humana, suas ações e reações, medos e coragens, forças e fraquezas, passa a ser condição essencial para o processo educativo. Uma criança criada de forma favorável em um ambiente afetivo se desenvolve como uma pessoa autônoma e confiante, sentindo que os pais [pai e mãe] o apoiem em qualquer situação. Em família, a criança também aprende a obter e dar amor e ter um comportamento socialmente desejável. Acolhendo e possibilitando o acolhimento e a partilha de emoções empáticas. Já, no que concerne a indiferença na família, leva, sem sombra de dúvidas, à falta de orientação, insegurança no comportamento e falta de confiança nos seres humanos de modo geral.

Assim, a família é para criança, como um porto seguro [que cuida, acolhe e possibilita explorar e expandir o seu eu pessoal, buscando desenvolvimento, crescimento e a apoiando, respeitando], pois é muito necessário para a harmonização física e psíquica neste seu desenvolvimento. A emancipação das crianças é o resultado da influência que a sua família tem sobre o processo educativo das suas crianças. A emancipação é na verdade o desejo das crianças de serem como pessoas autônomas. As brincadeiras, sem dúvida, revelam esse aspecto, nos mostram o relacionamento entre pais e filhos e, expõem demandas pessoais as quais, quando bem mapeadas e assistidas, possibilitam a professores e professoras, mapear caminhos e demandas a explorar nas suas práticas pedagógicas.

## **Temperamento, educação e o brincar**

O temperamento, como um lado da personalidade, contém uma série de peculiaridades inatas e recursos que não podem ser muito alterados e são premissas importantes para o processo do lado sócio-moral de um indivíduo. O temperamento é a dimensão energético-dinâmica da personalidade e é expressa pelas características da atividade intelectual e afetiva, mas também pelo comportamento exterior (atividade motora e, principalmente, a fala).

Houve uma extensa pesquisa sobre a classificação do temperamento em diferentes critérios, mas esta classificação não foi concluída. Consequentemente, é difícil classificar uma criança em um determinado padrão. Podemos distinguir



diferenças temperamentais por observar as crianças em vários momentos e realizar ações diferentes. Alguns são mais ativos e exuberantes, outros mais contidos e letárgicos, alguns são muito ativos e assertivos, outros são melancólicos e meditativos, uns superam psicologicamente qualquer fracasso, enquanto outros são facilmente são auto desencorajados.

Considerando essas simples observações, podemos intervir e contribuir no processo educacional da criança. Crianças enérgicas, inquietas, com iniciativa e orientadas para o conhecimento devem ter a oportunidade de canalizar esta energia de forma positiva e criativa em boa direção. Por exemplo, o envolvimento deles em brincadeiras de movimento pode impedir impulsos e canalizam sua energia para seguir as regras do jogo. As regras exigem um certo comportamento de temperalidade, impossibilitando a exposição de agressividade, violência ou descontrole.

Quando uma criança tem um temperamento melancólico com comportamento tímido e ansioso, o professor e a professora, deve ter uma atitude encorajadora e animá-los em jogos adequados à suas habilidades e incentivá-lo. Paciência, compreensão e delicadeza são necessárias no trabalho com essas crianças, pois qualquer ação agressiva pode levar a desânimo e abandono. A magia das brincadeiras trará à tona a redução da timidez e comportamento espontâneo, sendo estas habilidades pedagógicas bastantes necessárias para se aproximar de uma criança melancólica.

Qualquer pequeno progresso deve ser apreciado e o professor deve envolver essas crianças em jogos e atividades apropriadas para desenvolver sua coragem de socializar e partilhar suas emoções e opiniões.

Capellini & Souza, citam que,

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo e difícil para as crianças em fase inicial de alfabetização. Essa aprendizagem envolve habilidades cognitivas e motoras que exigem dos escolares o uso dos componentes sensorio-motores e perceptivos, ou seja, a capacidade de decodificação das palavras e a ação motora adequada no ato de escrever.

Assim, selecionar uma criança tímida para a posição de líder do grupo aumentará sua confiança nos próprios poderes e levará ao comportamento mais corajoso, possuindo habilidades pedagógicas, estímulo e incentivo devem ser usados com crianças que têm um temperamento poderoso, mas instável, que têm iniciativa e energia, mas desanimam com muita facilidade, esta proposta, pode ser levado para a função da leitura e da escrita, quando por inúmeras vezes crianças são introvertidas para exercer o hábito da leitura em voz alta.

## Habilidades e educação

As habilidades fazem parte de nossa personalidade e são desenvolvidas com características inatas. São características operacionais psicofisiológicas que garantem velocidade e eficiência das atividades mentais e motoras gerais (sensoriais, psicomotoras e intelectual): inteligência e diligência, além de específicos (literário, esportes).



Assim, qualquer característica ou processo mental se torna atitude, se visto em termos de eficiência. Uma atitude isolada não pode garantir o sucesso de uma atividade importante, mas habilidades mistas ou combinadas podem. Por exemplo, um bom pensamento pode esconder a falta de informação por um período, mas, no final, alta inteligência não compensa a falta de informação, habilidades precárias e falta de habilidades. Todos são autodeterminantes e contribuem para a evolução da personalidade da criança em direção a sua própria realização.

As habilidades são desenvolvidas através da prática sob a influência de atos, pois são as premissas para identificação de talentos e desenvolvimento de habilidades requintadas.

Além da importância da atenção, observação e da prática de medicação analíticas nas práticas pedagógicas e psicopedagógicas aplicadas [demanda necessária para o professor e professora], várias condições de manifestação são necessárias para identificar habilidades, como exemplo, uma maneira importante de identificação é representado por jogos, onde as crianças agem de forma natural e espontânea. A criança interiorizada pode nos impressionar durante um jogo, provando boas habilidades e, habilidades em campos variados. Tocar é uma maneira de identificar excepcionais habilidades, mas também uma maneira de treiná-las e praticá-las, porque elas aumentam motivação, entusiasmo e desejo de realização das crianças.

## Moldando personalidades

Ao contrário do temperamento, o caráter refere-se a características profundamente enraizadas nos moldes hereditários do indivíduo e eles apontam para a moral da superestrutura da personalidade, ou seja, a qualidade da identidade social do ser humano.

Quando falamos de caráter, certamente envolvemos um padrão moral e emitimos um julgamento valioso. Etimologicamente, o termo caractere vem do grego antigo, que significa selo, padrão, e com referência aos seres humanos, significa características, estilo de vida. Esta noção refere-se à estrutura profunda da personalidade e é expressa por comportamentos que são facilmente previsíveis em virtude de sua frequência. Assim, nós sabemos, por exemplo, com certa probabilidade, como uma criança reagirá em caso de fracasso, se ela resistir a uma tentação (brinquedo) ou se em seu tempo livre preferir ler, ao invés de brincar.

O processo de moldar o caráter de uma criança é um processo de longo prazo e envolve habilidades educacionais, intervenções pedagógicas, explicações e modelos comportamentais. A construção do caráter começa no nascimento, iniciada pela família e continua em todo o processo educativo, sendo que, o brincar contribui para a formação do personagem, ao brincar com as crianças reestrutura-se comportamentos. O conteúdo dos jogos de regras é focado em normas relacionadas a relações entre pares; seu conteúdo principal está relacionado ao comportamento e regras praticadas por adultos. A criança entra no universo evoluído superior, nas formas de atividade humana através do brincar (Winnicott,





D. W., 2004). Conhece o mundo, estende significado através do brincar. O brincar possibilita o sentido ao mundo da criança.

Jogos ensinam as crianças os comportamentos desejáveis que eles devem seguir durante a brincadeira. Ao brincar, uma criança identifica a diferença entre bom e ruim, agradável e desagradável. O professor é o responsável por apoiar e estimular cuidadosa e perseverantemente o processo de construção do caráter, através de ações consistentes, convergentes, contínuas e permanentes, canalizando construtivamente o carinho das crianças.

Ao brincar, a criança conhece seu valor próprio, toma consciência do papel que desempenha no sistema de relacionamentos. Punições positivas e repreensões serão cuidadosamente aplicadas para não prejudicar sua dignidade e o ego sensível da criança. Lembrar sempre que as recompensas imerecidas devem ser evitadas, bem como aqueles que criam confusão na compreensão da forma de justiça.

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p. 19).

Com isso, Negrine (1994) conclui que o brincar é sinônimo de aprendizagem, pois estimula o pensar, contribui para que a criança compreenda seu meio e estabeleça contatos sociais, bem como, facilita o processo de criatividade e o desenvolvimento de habilidades.

## Considerações finais

Ao término deste artigo pôde-se perceber a importância que o brincar proporciona à criança, no dizer de ALMEIDA (2017), a "Compreensão da infância", ou diria eu, a compreensão do humano. Certamente, as brincadeiras que podem possibilitar e enriquecer o desenvolvimento psicomotor das crianças e, conseqüentemente, beneficiar o processo de leitura, escrita e matemática e o amadurecimento no processo de autoconhecimento.

Como vimos, todo ser humano tem certas características comportamentais definidoras. Como fora visto, por exemplo, certas crianças se controlam muito bem quando experimentam uma situação desagradável nos espaços sociais de interação, enquanto outros ficam com raiva e ficam nervosos, outros, por sua vez, são hostis e se defendem agressivamente.

Pesquisas no campo da psicologia infantil, explicam que essas estruturas comportamentais como traços de personalidade se tornam característica, pois refere-se a um determinado componente da personalidade, cada componente é independente dos outros e caracteriza um recurso, por exemplo, a sociabilidade. Os seguidores dessa teoria, como Schaffer (2005), afirmam que o nível comportamental, em sua característica é indicada pela "predisposição para responder a uma variedade de estímulos da mesma maneira".



Dentro do desenvolvimento deste projeto, pode-se perceber também que os traços de personalidade podem ser distinguidos por alguns aspectos: comportamento persistente e estável. Quando descrevemos a personalidade, corremos o risco de alegar a existência de uma característica a partir de comportamentos típicos para um estado de ser com caráter situacional.

A personalidade se diferencia das respostas de cada ser humano, de acordo com suas características típicas, gerais e comportamentais presentes. Um dos principais objetivos de conhecer e avaliar uma personalidade da criança está em prever o seu comportamento em uma determinada situação. Em termos de comportamento infantil na educação, o professor obtém a maioria dos dados observando-o em situações regulares ou especialmente criadas/mediadas. Jogando oferece inúmeras oportunidades para observar o comportamento das crianças, mas também meios de intervenção ideais.

A brincadeira faz parte do universo infantil. É a partir dela que a criança começa a interagir com o mundo e a se perceber fazendo parte dele. Brincar desenvolve habilidades psicomotoras, psíquicas, afetivas e cognitivas. Podemos dizer que o brincar é o prelúdio para o desenvolvimento integral da criança [do humano]. Nesse artigo, enfatizamos apenas um dos potenciais das brincadeiras infantis que é sua implicação direta no desenvolvimento psicomotor das crianças e sua conseqüente influência no desenvolvimento das habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura, escrita e matemática. O brincar e as vivências pedagógicas e psicopedagógicas contribuem significativamente para o desenvolvimento humano, tornando-se aliado para as práticas pedagógicas de professores e professoras, como instrumental riquíssimo para toda a família.



## Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. T. P. O Brincar, a Criança e o Espaço Escolar. 2017.

ANTUNES, Celso. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Vozes, 2003.

Capellini SA, Souza AV. Avaliação da função motora fina, sensorial e perceptiva em escolares com dislexia do desenvolvimento. In: Sennyey AL, Capovilla FC, Montiel JM, eds. Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação. São Paulo: Artes Médicas; 2008.

GALPERIN P.Ya. La dirección Del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L.Q. (Comp.). La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo dele niño. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

JORDAN, R. Social play and autistic spectrum disorders. Autism, Volume 7, Número 7, p. 347-360, 2003. In: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361303007004002>. Acessado em maio de 2019.

MOYLES, J. R. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto alegre: Propil, 1994.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976

PIAGET, Jean. A formação do Símbolo da Criança: Imitação, Jogo e sonho, Imagem e Representação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Preda, Viorica, A criança e o jardim de infância, Ed. Companhia, Bucareste - Romênia, 1999.

PINAZZA, M. A.; FESTA, M. Formação do brincante para uma pedagogia lúdica. Caderno Brincar. V. 1, p. 89-101, 2017.

Schaffer, H.R., Introdução a Psicologia, Ed. ASCR, Bucareste - Romênia, 2005.



## CRIANÇAS E INFÂNCIA: DIRCURSOS, PERCURSOS E DIREITOS

*Elizabete H. Viana<sup>1</sup>*

*Rafaely Karolyne do Nascimento Campos<sup>2</sup>*

### Introdução

Diversos são os escritos que relatam quais foram as visões e o tratamento do adulto para com a criança pequena, antes referendada como um adulto miniaturizado, o que, muito mais tarde, vieram deixar esta condição, passando a ser percebida, pensada como indefesa diante do domínio dos seus então, protetores - o adulto, sendo este, muitas das vezes, da confiança da criança ou do convívio familiar. Situação que persiste na atualidade pois é neste palco que se tem notícias e relatos de atitudes nada paternais frente ao entendimento sobre o ser criança bem como, o descuido e desrespeito com esta fase geracional - a infância, período em que há uma alta exigência de cuidados, de dedicação e observância das prioridades decorrentes das necessidades mais básicas do ser que está em formação e precisa de atenção, de doação, de amor e carinho para que tenha seu desenvolvimento garantido, recebendo do estado, da família, da sociedade a efetivação do que lhe foi assegurado nas legislações, cartas, tratados e programas sociais vigentes.

Os estudos que respaldam este artigo estão vinculados aos autores Peloso (2009), Sarmiento e Pinto (1997), Saveli, Tenreiro e Pires (2013); Kuhlmann Jr (2000), Flores (2010), além de documentos normativos tais como: a Constituição Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei nº 8.069/1990; Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação e a Resolução CNE/CEB nº 5 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Além das referidas diretrizes, a história desta modalidade de educação conta com inúmeros outros documentos que tratam de marcos legais para a garantia do direito à participação de todas as crianças da cidade, das periferias, do campo, indígenas etc. Convém citar a produção de Leis, resoluções, diretrizes e

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia - UNIP, 2008, Pós-graduada em Psicopedagogia - METROCAMP, 2010, Licenciada em Sociologia - UNINTER, 2021, Pós-graduada em Metodologias Ativas em Educação - UNINTER 2022, Aperfeiçoamento em Educação Profissional e Tecnológica - UFES, Polo Cachoeiro do Itapemirim, 2022, cursando Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Polo Apucarana. Professora de Educação Infantil - Flórida - Pr.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pedagoga do Instituto Federal de Sergipe (IFS) e Professora/Tutora da Especialização em Docência na Educação Infantil - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Polo Apucarana.



normativas específicas como, por exemplo, a Política Nacional da Educação Infantil/1994, e diversas outras políticas que foram sendo implantadas ao longo dos anos, bem como, as alterações provocadas pelos movimentos sociais. Ainda contamos com os Documentos orientadores do MEC, Programas e Ações, inclusive aqueles que tratam da formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil para que estes, possam transformar seus modos e práticas, estarem atualizados/motivados para oferecer às crianças que estão sobre os seus cuidados, o que de mais original se possa realizar para que contemple a criança e a infância em suas singularidades e peculiaridades.

Este estudo bibliográfico busca refletir sobre o por que a vigilância em relação à criança e a infância não podem cessar, mesmo após os diversos debates e discussões no âmbito social, considerados como lutas e batalhas que foram travadas para fazer valer os direitos das crianças pequenas em ocuparem o espaço escolar para receberem não só os cuidados físicos, mas para receberem uma educação que as privilegiem e as tenham como seres dignos desta atenção bem como, o reconhecimento que são produtores de cultura e cultura nova.

É após a entrada da mulher no mercado de trabalho “por conta da urbanização e industrialização crescentes no país” (PELOSO, 2009, p. 72) que se acentuam as defesas da criança e da infância, onde os defensores destas, investiram para verem realizados o atendimento às crianças, direito garantido na Carta maior, a Constituição Federal de 1988. Porém, ainda necessitam do olhar atentos destes mesmos defensores, visto que, não se tem atendidas todas as crianças pequenas por ainda não estarem matriculadas na creche ou escola de educação infantil, sejam por falta de vagas, distância da escola e o entendimento da família a respeito dos direitos desta criança de acessar este espaço de proteção e cuidados.

Não poderão ser contempladas aqui todas as mazelas que interferem, corrompem, interrompem, negligenciam o respeito e efetivo direito da criança de vivenciar sua infância, porém, ficam as questões provocativas para que se não cessem a vigilância e o esperar (FREIRE, 2013) de uma atenção comprometida com o ser criança, independentemente do adulto que a cerca. Que se possa almejar, que todas as crianças sejam cuidadas e amadas como ser humano, que não sejam discriminadas por sua cor, sua etnia, sua crença.

Os teóricos que se ocuparam dos estudos da infância e das crianças apontam com criticidade os possíveis caminhos para o entendimento das facetas que desdobram o assunto, porém, é impossível contemplar a todos neste, mas, os aqui referenciados, são importantíssimos, visto a retórica imposta pelos mesmos quando o assunto é lutar para que as crianças sejam respeitadas em seus direitos, recebendo a proteção necessária para seu pleno desenvolvimento. Então, nos questionamos: É possível pensar a criança como ser social e sujeito de direitos que é, sem rotulá-la como inferior ao adulto? É possível compreendê-la para além da projeção pré-programada pela lente do adulto que a cerca?

## Trajetórias e discursos acerca da infância

Os estudos de Philippe Ariès dão um pontapé inicial aos pressupostos sobre a infância apontando que sequer haviam vestimentas específicas para as



crianças, sendo estas, consideradas adultos em miniatura. Sua obra *História social da família e da criança* (1973), é um referencial que orienta pesquisadores e estudiosos das mais variadas áreas esclarecendo que até o início da Modernidade a infância inexistia, ou melhor, não havia uma atenção especial dedicada às crianças.

Esta invisibilidade do ser criança, segundo Ariès, ocorria pelo fato de, na era medieval, a infância não ser considerada merecedora de destaque ou relevância em tal período, onde a criança vivia o mundo adulto em todas as suas instâncias. Os contributos de Ariès receberam críticas severas. Contudo, os seus estudos vão sinalizar uma consciência social da existência da infância por meio de uma historiografia, na qual o autor ressalta o sentimento de infância construído no imaginário coletivo durante o século XVII, o período da infância não era entendido em suas especificidades e a criança não era considerada em suas particularidades infantis, pois não havia um tratamento diferenciado para a criança no período da infância (PELOSO, 2009).

Nesse contexto, os estudos de Ariés trouxeram uma preocupação com a infância, tornando-se referências para os estudos sociais da infância que temos acesso hoje. No intuito de refletir, clarear o significado do termo infância, convém utilizar aqui a citação de Peloso (2009, p. 54), quando aponta que a infância “está associada à falta de algo, a ausência e a incapacidade”. A visão da criança como inocente, dependente e incompleta fortalecia a ideia de que ela precisava de cuidados específicos.

No início da Idade Média as mudanças no modo de pensar a infância podem ser atribuídos a três fatores: ao desaparecimento da capacidade de ler e escrever, o desaparecimento da educação e o desaparecimento da vergonha.” (SAVELI; TENREIRO; PIRES, 2013, p. 17). Entendendo aqui, que a educação era restrita ou era destinada apenas para um seleto número/grupo de pessoas sendo estes, os mais privilegiados. Com isso, Saveli, Tenreiro e Pires (2013, p.21) pontuam que:

Com o desaparecimento da escrita, todas as interações sociais eram feitas por meio da tradição oral. As pessoas, adultos ou crianças, aprendiam aquilo que lhes era necessário, ouvindo, por exemplo, sermões, dramas sacros, poemas recitados e contos. O que muda concretamente o modo de se pensar a infância” (grifo nosso).

Fato este que vem comprometer a educação, a escolarização visto que, segundo as autoras acima, não havia a necessidade de escolas em função de a sociedade do período ter a biologia determinando a “competência em comunicação”, o que não significa a inexistência daquelas. Porém, eram controladas pela igreja ou particulares, sem divisão por idade. Contudo, a sociedade passaria por novas e profundas transformações.

A passagem da Idade Média para a modernidade trouxe inúmeras mudanças para a reestruturação do sentimento de infância (SAVELI; TENREIRO; PIRES, 2013). Sendo o século XIV, especialmente importante em função dos fatores tais como “movimento humanista; retomada de valores da Antiguidade clássica, o estudo do grego e do latim e o surgimento da imprensa”, durante o período renascentista, restabelecendo muito do que havia sido destruído pela



Idade Média. A invenção da prensa tipográfica possibilitou novas necessidades e exigências, revolucionando a sociedade europeia, e a partir disso:

o homem letrado tinha sido criado. E, ao chegar, abandonou as crianças. Pois, no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e o seu interesse era o aqui e o agora (...) é por isso que não havia a necessidade da ideia da infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. (...) depois da prensa tipográfica, os jovens teriam que se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. Para tanto, precisariam da educação. (...) a civilização europeia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade. (POSTMAN, 1999, p. 50, in SAVELI; TENREIRO; PIRES, 2013, p. 23).

A convivência das crianças no meio adulto não as tornava visíveis como tal. Era preciso reformular o sentimento que manteria um “distanciamento” entre crianças e adultos, visto que a criança participava de todas as atividades familiares como se adulto fosse, porém, ao adulto é dado o conhecer e reconhecer a diversidade facetária da vida, “seus mistérios, suas contradições, sua violência, suas tragédias” (POSTMAN, 1999 in SAVELI; TENREIRO; PIRES, 2013, p. 22), conhecimentos estes, considerados inconvenientes, inapropriados para as crianças sendo a revelação destes segredos para estas, vergonhosa, indevida, imprópria, o que é reforçado pelo pensamento de Rousseau quando infere sobre educação:

se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que ele tivesse aprendido a deles servir-se (...) nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, nos é dado pela educação. (ROUSSEAU, 1973. p. 10 in SAVELI; TENREIRO; PIRES, 2013, p. 23).

Deve-se aos estudiosos e às suas inquietudes, bem como, aos sequenciamentos de pesquisas antes iniciadas e aos movimentos sociais as transformações atuais. É no século XVII que Rousseau, em meio a mudanças sociais, políticas e ideológicas, escreve a obra que foi um marco na história e no entendimento sobre a criança pequena: “Emílio ou Da educação”. Rousseau, como um crítico da razão, examinou como as crianças eram tratadas em seu tempo e dessa maneira percebeu a importância de serem respeitadas como crianças, em suas palavras, em seu próprio mundo.

Em um contexto histórico marcado por profundas transformações, Rousseau busca uma forma de considerar a criança, “cria o conceito de infância e torna-se revolucionário, por representar uma total transformação na concepção de pedagogia” (CAMPOS; RAMOS, 2018, p. 242). Em um contexto curioso que considerava as capacidades do nascituro, como se ao nascer pudessem os pequeninos tomarem conta sozinhos de si mesmos, sendo deixados à própria sorte, colocadas na “roda dos expostos”<sup>3</sup> e, se sobrevivessem, teriam sorte. Então “Emílio” não se justificaria, porém, ao defender a infância como fase importante para o desenvolvimento humano,

---

<sup>3</sup> Roda dos expostos (1738) – “acolhia as crianças abandonadas e os bastardos da elite, eram os primeiros atendimentos às crianças excluídas (PELOSO, 2009, P. 71)



É interessante pensar no quanto Emílio é revolucionário. Ao contrário da sociedade medieval, que “esquecia” as crianças, ou que considerava a infância como fase de transição, que logo seria superada e que justamente por isso não merecia grandes interesses. Rousseau afirma que a educação deve se iniciar já quando a criança nasce e dedica o primeiro livro inteiro a ensinar às mães e amas os cuidados que devem ter com o bebê que acaba de nascer (SAVELL; TENREIRO; PIRES, 2013, p. 24, grifo nosso).

Convém pensar que, ainda no século XVIII, Rousseau apontou com singularidades os cuidados essenciais para o corpo e à saúde do bebê e da primeira infância, considerando a amamentação, os movimentos corporais, o desenvolvimento da linguagem, dentre outros cuidados. O autor salientava como essas particularidades também afetam o desenvolvimento da criança ao longo da vida, acarretando em impactos à educação. As ideias de Rousseau lançam um novo olhar sobre a infância, sinalizando-a como uma fase com especificidades que requerem atenção e cuidados próprios, construindo o conceito moderno de infância, entendida como um modo particular, uma condição de ser criança (CAMPOS; RAMOS, 2018). Esse entendimento de infância apresenta repercussões inovadoras para a formação moral e revolucionária para a pedagogia.

Segundo Sarmento (2003), vários fatores contribuíram para a institucionalização da infância na modernidade. O fator decisivo foi a criação de instâncias públicas de socialização, como a criação e expansão da escola pública. Simultaneamente, ocorre o recentramento do núcleo familiar no cuidado e proteção dos filhos, processo que conduziu a práticas sociais no sentido de proteger as crianças e de moldá-las e instruí-las. Conforme Belloni (2009), em meados do século XIX, com o advento da escolarização as crianças ganham grande visibilidade social, tornando-as alvo de investimentos e de políticas públicas, consideradas “o futuro da nação” (p.120).

Inaugura-se uma mudança conceitual sobre a infância configurando às crianças um estatuto de cidadã sendo desenvolvidas políticas e ações permeadas pelo cuidado e educação das crianças especialmente entre os séculos XVII e XVIII. Nessa trilha de proposições, no século XX, as crianças transitaram de seres sob tutela a cidadãos com direitos, transpassando da concepção de adultos incompletos e dependentes, a cidadãos com direito a voz, com uma centralidade na família, na escola e na sociedade (BELLONI, 2009). Tais mudanças vão interferir diretamente nos contextos educativos aos quais as crianças frequentam cotidianamente.

Na história da educação infantil brasileira, Kuhlmann (2000), retrata a historicidade da educação tendo como fundo datas marcantes e importantes para o país, porém, quanto à educação das crianças pequenas, a realidade nacional teria pouco a comemorar e relata que:

na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (KUHLMANN Jr., 2000, p. 6).





Referente às creches e pré-escolas, o autor reflete sobre fatos históricos que afetaram sobremaneira as regras e visões antes estabelecidas no país e relata quais foram as leis implantadas no período. O que vem sendo reforçado em outros documentos descritos na legislação vigente, como exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos com relação a esta fase da educação básica.

Assim também está instituído nas demais Leis, diretrizes e normas vigentes no país, sendo estas consideradas um conjunto de direitos, inclusive direito à educação em escola pública e gratuita, próximo a sua residência, assegurados na Constituição, entre aquelas está a Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que a partir do previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas - ONU/1989, tendo o Brasil como um dos países que apreciaram e aceitaram os termos do documento, sendo, portanto, considerado signatário da lei amparada no princípio do melhor interesse da criança. Assim também, as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil foram articuladas num esforço de várias instâncias e setores que objetivam favorecer os direitos e uma maior compreensão do ser criança e a infância, os quais também tiveram o apoio ou foram induzidos pelo Ministério da Educação.

Apesar das legislações implantadas e a aprovação da Convenção dos Direitos das Crianças, conforme afirma Giovanni Sgritta: "(...) as desigualdades e a discriminação contra as crianças (...) não acabaram (...), como estão atualmente em crescimento." (SGRITTA, 1997, p.6 in SARMENTO; PINTO, 1997). O fato de haver a legislação não garante a ocorrência, acatamento ou correta e concreta aplicação desta. Diversos são os fatores que contribuem para a não eficácia deste "conglomerado de normativas" em favor dos cuidados com a criança e a infância, que são os fatores econômicos, sociais e culturais. Os autores ainda mencionam "a tradicional distinção entre os direitos à proteção, de provisão e de participação

(...), que se constituem uma embriada operação analítica" de toda conjuntura criança-infância. Tratam como perversa tal colocação sem que se lhes conceda o direito à participação social bem como, opinar nas decisões as quais se destinam ao seu universo ou seus mundos de vida.

Ainda em Sarmento e Pinto (1997), quando tecem sobre as culturas da infância reverberam a importância dos estudos realizados pelas áreas da Sociologia da Educação, da Antropologia Cultural e da História, que contribuíram com investigações acerca do tema a fim de entender se a produção de culturas pela infância é de natureza social ou se sustenta no conhecimento científico estruturado em determinada época - sendo as mudanças destes paradigmas o que provoca um novo pensar e um novo fazer sobre tal questão.

Os referidos autores concluem que "as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado (...), mas permeável", tão pouco estão isentas e "alheias a reflexividade social global" que estão intrinsecamente relacionados aos diversos interesses monopolizadores sociais e mercadológicos. A respeito de homogeneidade e de heterogeneidade reforçam que "as crianças se distribuem na estrutura social segundo a classe social,



a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura.” (SARMENTO; PINTO, 1997). Aspectos estes, devem ser levados em consideração e são imprescindíveis na caracterização da posição desta ou daquela criança na esfera social.

Sendo a infância uma categoria social definida pela idade, de um grupo de humanos distintos uns dos outros em suas especificidades e peculiaridades ainda é um campo que carece de pesquisas investigativas que respondam conceitualmente as questões sobre as relações implicadas, interrelacionados nos termos colocados aqui pelos autores Sarmento e Pinto (1997). Estes, inferem que, ao “preconizar o estudo das crianças a partir de si próprias (...) que permita descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida”, poderia ser uma forma de acesso mais real e contundente desta categoria denominada infância onde a interpretação desta infância partiria do “descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância” (SARMENTO; PINTO, 1997, p.8).

A continuidade das pesquisas se dá com inúmeros outros estudiosos que, certamente, são motivados e inquietos, que ainda insatisfeitos continuam desbravando as questões relacionadas à criança e à infância, como citados por Saveli, Tenreiro e Pires (2013, p. 26), quando mencionam que é a partir do século XIX que a infância passa a ocupar um lugar de destaque na sociedade e cita as importantes contribuições de Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Freinet, todos influenciados pelas ideias rousseauianas. Ainda neste mesmo referencial, as autoras deduzem que “a criança é concebida como sujeito histórico, que produz e reproduz uma cultura própria e singular e a educação é tida como um meio emancipatório e transformador para que, pouco a pouco a criança” possa adquirir saberes e autonomia e assim venha se libertar da dependência do adulto. Utópico ou não, é esperar que, através da educação a criança possa adquirir autonomia pessoal.

## Para (não) concluir

Os discursos aqui apresentados são um convite para exercitar a reflexão sobre a infância, bem como, repensar comportamentos e atitudes em relação ao ser que compõe a geração deste momento da vida: a criança. Estudiosos do passado e do presente, que se preocuparam e ainda se debruçam sobre estes temas trazem como reforço e em primeiro plano, as leis e os tratados que regem os direitos inerentes aos pequenos em todas as instâncias. Como se tais argumentos fizessem cumprir o preceito maior da Constituição Federal que é o direito à vida. Aqui está implicado um cuidado mais amplo, relevante para e com o ser, que nasce indefeso e levará um certo tempo para se desenvolver, o que implica cuidados físicos, cognitivos, emocionais etc.

A criança, naturalmente, exige total atenção e necessita de tempo para que o período da infância transcorra com todas as suas necessidades supridas e possam então, deixar esta fase, com a vigilância do adulto, caminhando satisfatoriamente para a próxima fase da vida. A infância é um período curto se relacionarmos ao tempo de vida do adulto, mas, como bem detalhado por Sarmento e Pinto (1997), as peculiaridades a que os termos infância e criança estão



sujeitas, pois, as leis, estatutos, tratados não são eficazes a ponto de atingir todas as implicações culturais e sociais ficando assim, sujeitas as interpretações daqueles que buscam fazer valer os argumentos, os interesses e as articulações dos dominantes.

Será que a escola, espaço projetado para a criança, como vimos anteriormente, tem respeitado o desenvolvimento da criança, seus direitos enquanto sujeitos sociais, será que tem atendido seus interesses, desejos, tem valorizado e acolhido seus saberes, suas culturas infantis? Mesmo após tamanhas transformações sociais acerca da criança e da infância, conquanto ainda persistamos em pensá-las, em tratá-las sobre nosso ângulo de visão? Quando ainda não valorizamos os balbucios e as garatujas produzidas pelo infante? Se ainda, como adultos que somos, desvalorizamos seus movimentos: o engatinhar, rolar, sentar-se ao chão ou então, nos abaixarmos diante dos pequenos? Por que ainda insistimos em agir com autoritarismo para expor o que acreditamos ser o melhor para elas? Aqui, nos parece que, colocar-se no lugar do outro para entendê-lo não resultaria em ganhos de conhecimentos, em experiências e trocas, de novas aprendizagens - aqui não se aplicaria? É comum ouvir o adulto dizer à criança “você não sabe? Você não viu? Eu já falei para você!”, como se a criança, necessariamente, tivesse que se colocar no lugar do adulto e não o contrário.

Nos paradoxos do mundo da infância a inteligibilidade do termo acontece de formas a atender os interesses daqueles que as cercam a saber, “quando se é criança e não se aceita suas infantilidades”, expressões comumente praticadas entre os adultos que as amam, porém, as querem quietas e caladas, mantendo-as distante da vida social, contradições, visto que, as crianças serão os adultos que amanhã estarão a ocupar, a participar de decisões políticas, sociais e ideológicas da e na sociedade. As crianças são sujeitos sociais que merecem que seus direitos sejam respeitados no agora, enquanto sujeitos que são e não apenas no amanhã. Como alerta Peloso (2009, p. 62), “pensar a criança em diferentes contextos como sujeito histórico e social significa, portanto, pensá-la na história, expressando a sua vitalidade, de modo a se fazer história (...) em diferentes momentos e situações”.

Após mobilizações impostas à sociedade, protestos sociais, e valendo-se das legislações, normas e decretos instaurados, vigentes em cada período histórico, percebemos como o imaginário social vem sendo transformado significativamente, na direção de efetivar e garantir severa vigilância no reconhecimento das crianças como sujeito de direitos. Mas, ainda precisamos avançar muito nesta perspectiva de plena efetivação destes sujeitos sociais com direitos.

É repugnante que, na pós-modernidade, frente à toda evolução que presenciamos nas áreas de informações, de produção de alimentos, de medicamentos, da educação, ainda se ouça noticiários sobre a fome, a pedofilia, doenças infantis e crianças fora da escola, dentre outras situações. É certo que nossos administradores produzem artifícios para manter a sociedade neutra, mas, essa proposta não impede que cada cidadão e toda a rede que pensa a criança, a infância e sua proteção se pronunciem em favor destes atores, promovendo uma infância com qualidade com os cuidados essenciais para que aconteça seu pleno



desenvolvimento. Só assim poderemos mudar a realidade apontada nos estudos aqui mencionados pois, somente as leis não são capazes de concretizar e respeitar a infância e as crianças. Dependemos dos adultos pensantes – políticos e políticas, pais e responsáveis, escola e professores, cidadãos e sociedade – que reunidos numa rede de apoio, se observem e sejam observados em suas ações em relação à fase mais importante da vida humana, pois é na infância que se forma o cidadão em toda sua extensão.

Nesse contexto, o professor é um dos agentes sociais importantes nessa luta em defesa dos direitos da criança. Com seu olhar metuculoso, cuidadoso, poderá mudar a realidade das crianças da instituição que atua e fora dela, combatendo os estereótipos produzidos, e sim, olhando a criança na sua individualidade. É através da formação continuada que o professor poderá reavaliar sua prática pedagógica e o seu fazer diário objetivando mudanças de atitudes e comportamentos a fim de fazer valer cada uma das suas intenções na formação diária de suas crianças.

É preciso resgatar a voz que foi roubada das crianças. É preciso vê-los nas suas infantilidades sem, contudo, coibi-los, só assim viverão suas infâncias sinalizando que é possível criar e renovar culturas a partir dos seus olhares, dos seus valores, da sua criatividade, da sua imaginação. É um esperar o cumprimento do Art. 5º da Constituição Federal, onde se afirma que “todos somos iguais perante a Lei (...), sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se (...) a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança (...)” Que muitos outrosousem esperar...e, não somente, esperar! Esperançar, no sentido de levantar-se, indignar-se, como nos ensinou o Paulo Freire, diante das injustiças, dos infortúnios a que as crianças – cada uma delas – ainda são acometidas” no Brasil e em todo o mundo. E assim, aquilo que soa como utópico possa acontecer integralmente - criança vivenciando sua infância, plenamente!

## Referência bibliográfica

BELLONI, Maria Luiza. O que é Sociologia da Infância. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988 - Art. 5º. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 15/12/2022

BRASIL. Convenção sobre os Direitos da Criança. Decreto nº 99.710 de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm) Acesso em 15/12/2022

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/1990. Art. 3º.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) - Acesso em 15/12/2022



BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 [LDB]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)  
Acesso em: 15/12/2022.

BRASIL. Plano nacional de Educação. Lei nº 13.005 de 2014. Universalizar a Educação Infantil e fomentar a Formação Continuada de Professores. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) - Acesso em 15/12/2022

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) - Acesso em: 28 de out. 2021.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. A concepção de infância em Rousseau. Revista tempos e espaços em educação (ONLINE). v. 11, p. 239-250, 2018.

FLORES, M. L. Movimentos na construção do direito à educação infantil: histórico e atualidade. Educação, Santa Maria, v.35, nº1, p.25-38, jan./abr. 2010.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire. I. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Infância e educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, Editora Autores Associados, nº14, maio-agosto, 2000.

PELOSO, Franciele Clara. Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2009. P. 51 81.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância, 2003. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos_de_trabalho). Acesso em: 18 de janeiro de 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Editora Bezerra, 1997. Capítulo de Livro - ISBN: 972-972323-1-0. Disponível em: <http://repositorium.salum.uminho.pt/handle/1822/79715>

SAVELI, E.; TENREIRO, M. O. V.; PIRES, M. M. B. (Re)Visitando conceitos de infância e educação. Revista Olhar de Professor, Ponta Grossa, PR, 16(1): 17-30, 2013. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6094>



## CONVERSÇÕES DE BELL HOOKS COM PAULO FREIRE NO ESPERANÇAR

*Flávia Cristina Silveira Lemos<sup>1</sup>*

*Rafaele Habib Souza Aquime<sup>2</sup>*

*Leila Cristina da Conceição Santos Almeida<sup>3</sup>*

*Daniele Vasco Santos<sup>4</sup>*

*Adriana Helena Moraes e Moraes<sup>5</sup>*

### Introdução

Este capítulo visa trazer conversações em formato de ensaio a respeito de ressonâncias do trabalho de Paulo Freire em bell hooks (2017; 2020; 2021a; 2021b). Especialmente, nos livros: “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”, “Tudo sobre o amor: novas perspectivas”, e “Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança”. Também, buscamos nas obras de Paulo Freire (2020a; 2020b; 2020c; 2020d): “Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia dos sonhos possíveis”; “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e “Educação como Prática de Liberdade”.

Nestes livros, o *esperançar* ganha vigor e ecoa efeitos em práticas de escrita realizadas por uma mulher negra, escritora, norte-americana, que foi professora universitária por muitos anos, cujo nome é bell hooks. Ela tem inspirado muitas mulheres com sua escrita didática, com suas manifestações expressivas, pela sua obra marcada por modos de contar a vida pelo cotidiano das práticas de forma leve e, ao mesmo tempo, firme com amor e crítica, simultaneamente.

### Educação para o *esperançar* como prática libertária

Em diversos relatos narrados por bell hooks, nas obras citadas acima, há elementos em que ela evoca o legado de Paulo Freire (2020a), ao propor

---

<sup>1</sup>Graduada em Psicologia/UNESP; Mestre em Psicologia Social/UNESP e Doutora em História Cultural/UNESP. Pós-doutorado em Psicologia/UFF. Profa associado IV/UFPA. Bolsista de produtividade em pesquisa-PQ2/CNPQ

<sup>2</sup>Graduada em Psicologia/UNAMA. Mestre e Doutora em Psicologia/UFPA. Profa adjunta III em Psicologia da Educação-UFRA.

<sup>3</sup>Graduada em Pedagogia e Filosofia. Mestra em Psicologia/UFPA. Doutora em Educação/UFPA. Professora SEDUC-PA e UNAMA.

<sup>4</sup>Graduada em Psicologia/UFPA. Mestre e Doutora em Educação/UFPA. Profa adjunta II/UFT.

<sup>5</sup>Graduada em Psicologia/UNAMA. Mestre em Psicologia/UFPA.



transgressões na esfera educativa e da leitura de si também como maneira de se olhar e se pensar, simultaneamente. Diante das situações enfrentadas de racismo, preconceitos de gênero, violências institucionais na carreira universitária, bell hooks assinala como o contato que teve com os escritos de Paulo Freire deram a ela um ar para respirar, um movimento de leveza, ou seja, um esperançar.

A proposta libertária freireana foi inspiração para bell hooks ganhar alegria, ânimo, resgatar as forças e continuar a lutar por justiça social. A pedagogia da esperança que não é um clichê nem um conformismo idealista, trouxe uma perspectiva da educação e da escrita como experiências contracoloniais e, ao mesmo tempo, marcadas por afeto, boniteza em relação com a raivosidade.

A raivosidade é a transformação da indignação em luta para poder criar transformações que abram resistências inventivas. Diferente de ser consumida pelo ressentimento e deixar a indignação paralisar, bell hooks (2020) conversa com Paulo Freire para elaborar dores de violências sofridas e ganhar fôlego para novos caminhos.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. [...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 2020c, p. 42).

A ética da boniteza compõe com a raivosidade em uma ação, baseada na Filosofia Pragmática em que o pensar é agir no cotidiano das práticas, mobilizando criação e potência política que liberta da opressão e das dominações. Para esperançar é importante romper com correntes, quebrar algemas, derrubar muros, questionar cristalizações de valores e ideias.

Forjar para si uma maquinaria de insurgências era um desejo de bell hooks ao passar a dialogar com Paulo Freire (2020a), em um encontro de dois intelectuais que trilhavam percursos contra-hegemônicos e buscavam destruir injustiças e violências. Para ser educadora que transforma seria necessário, para hooks (2021a) se colocar o tempo todo como aprendiz e estudante também.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que se recusa a *escutar* os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a *abertura* total do professor ou da professora à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive (FREIRE, 2020c, p. 122).

Para tanto, ser aprendiz implica em tecer comunidade, produzir vínculos e movimentar um amor que não é piegas e sim um afeto de deslocamento processual da vingança, do ódio, dos fundamentalismos e sectarismos para criar relações de reciprocidade, fraternidade, comunicação e circulação da produção do desejo de esperançar como motor de ruptura da cultura da mágoa, do aprisionamento em sentimentos vingativos e de ressentimento.



bell hooks (2021b) propõe a elaboração de feridas das violências vividas nos trabalhos publicados, na trajetória de vida dela. É neste sentido de ultrapassagem das mágoas e elaboração dos ressentimentos e dores que os trabalhos de escrita e instalações artísticas de Grada Kilomba (2019) assinalam, em “Memórias da plantação.

Episódios de racismo cotidiano” que é fundamental narrar e partilhar a escrita de si e trazer a toda sociedade o que foi e é o racismo nas vidas das pessoas pretas e das mulheres, desde seus ancestrais até o presente. A arte e a literatura, para Kilomba (2019), contam histórias de vida do presente e das gerações passadas que podem difundir uma herança cultural silenciada e explicitar as marcas da escravização e os efeitos delas ainda, na atualidade.

Foram as experiências dolorosas que me incentivaram a lutar para ensinar de formas que fossem humanizadoras, que animassem o espírito de meus estudantes de maneira que eles se elevassem na direção de sua peculiar completude de pensar e de ser. (hooks, 2020, p. 69).

Lembrar, rememorar e se curar é um ato de amor. Esta ação se torna um antídoto libertário para se acessar uma vida afirmativa e uma educação crítica de fato por meio da mediação da comunidade que ativa o comum da luta para podermos nos identificar com as dores de outras pessoas, nos alegrar com a alegria delas, chorar com elas quando estas estão em luto, ou seja, criar empatia. Trata-se do que Butler (2019) denominou de reconhecimento e apreensão, concomitantemente em termos do que se opta por agenciar um plano de responsabilização mútua para criar o comum e não deixar que as vidas sejam precarizadas a tal ponto em que passam a ser vistas como não dignas de luto.

Apreender é esperar na alteridade e libertar-se por meio de uma atenção como cuidado de si e da cidade que estão em permanente correlação quando se pretende efetuar um modo de vida ético, estético e político. Para além de reconhecer, é preciso apreender como invenção de práticas libertárias, segundo Butler (2019). Neste sentido, que hooks se refere ao desenvolvimento de uma educação transgressora que estimule o pensar como ação coletiva e singular, ao mesmo tempo.

Esperançar não é ficar passivo, em uma espera paralisante. Esperançar é ativar uma política de transformação em que se busca coletivizar as lutas para desmontar os racismos, as colonialidades e o patriarcado, por exemplo. Desnaturalizar aquilo que vem sendo reproduzido como verdade e como linha reta a seguir moralmente e/ou ainda elaborar as dores e cicatrizar as feridas para voltar à vida como ação afirmativa.

Não se trata de romantizar nem de se iludir com promessas e receitas prescritivas de modos de existir. O esperar não é um ideal abstrato e transcendente, é um movimento de sair da inércia e do individualismo, se descolar dos modelos e dos mecanismos de dominação e violência que são naturalizados na sociedade capitalista, sexista, classista, racista, xenófoba, etarista, capacitista e marcada por preconceitos territoriais e discriminações as mais diversas.





## Educação que desobedece e se torna transgressora como esperarçar

Interrogar privilégios de branquitude e o supremacismo branco se tornou um compromisso de bell hooks de vida e os trabalhos de Paulo Freire (2020b) a ajudaram a resistir e a inventar uma existência em que ela não precisava ficar aprisionada na dor do preconceito e se limitar a denunciar e a reclamar. Ela vai além do denunciamento, ela propõe transgressão do instituído de opressão das colonialistas reproduzidas historicamente por meio do esperarçar pela educação popular que coletiviza o desejo de transformar na experiência do comum.

O amor é um dispositivo que abre perspectivas e dá alegria para as lutas e práticas educativas que colocam em xeque a docilização e submissão política da educação bancária. O mercado educacional e editorial, o racismo recreativo e o consumo dos corpos de mulheres na indústria do cinema e da moda, da propaganda e do turismo mobilizava bell hooks (2017) a desobedecer e a ensinar por uma metodologia de transgressão destes modos de produção do capitalismo funcionar articulado ao racismo e ao patriarcado.

Sem uma mentalidade descolonizadora, estudantes inteligentes, vindos de contextos desprovidos de direitos, frequentemente pensam ser difícil ter sucesso nas instituições educacionais da cultura do dominador. Isso ocorre até mesmo com os estudantes que incorporaram os valores da cultura dominante (hooks, 2020 p. 56).

Ora, esperarçar é questionar o capitalismo e a escravização, a coisificação e o silenciamento, a violência, os valores do patriarcado e a cultura autoritária. Logo, bell hooks (2021b) buscava criar uma comunidade disruptiva da lógica de competição e egoísmo tão presente no estilo de vida norte-americano e de outros lugares e culturas também que giravam em torno das colonialidades e imperialismos.

Um exemplo das colonialidades pode ser analisado na esfera da escolarização por meio do que foi nomeado como a produção do chamado fracasso escolar, do também denominado aluno problema e indisciplinado por educadores é fruto do preconceito e inferiorização de modos de vida que diferem do modelo de classe média, branca, patriarcal, capacitista, etarista dos centros urbanos.

Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentem que não deveriam ter de se rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender (hooks, 2020, p. 24).

A existência de várias modalidades de violências, preconceitos, estigmatizações, discriminações, opressões e dominações afetou a vida de bell hooks (2017) de uma maneira tão intensa, especialmente, as violências do racismo e de gênero que ela encontra cura na obra de Paulo Freire (2020a). As vivências de violência podem ser lidas e analisadas teoricamente por bell hooks (2021a).

Por isso, a experiência não se separa da teoria. A relação entre teoria e prática é constante e fundamental no esperarçar para romper com ciclos de violência, medo, racismo, autoritarismos, opressões, capacitismos, etarismos, dominações, o capitalismo e o sexismo, portanto, para desmontar colonialidades.



Assim, bell hooks (2017, p. 83) declara que “chegou à teoria porque estava machucada”. Interessante como o esperarçar sarou e cicatrizou feridas de memórias de intensa dor por meio da partilha generosa de saberes que são experiências libertárias não apenas no sentido da esfera pública, mas também cura e cuidado de si, no nível privado, pessoal e íntimo.

## Esperança é verbo e ação coletiva: algumas breves conclusões

bell hooks (2021b) aprendeu com Paulo Freire (2020b) que esperarçar é um verbo e ênfase na ação coletiva de acreditar que é possível pela educação criar comunidade e estimular o amor em reciprocidade como ato político. Com efeito, para Freire (2020c), esperarçar é tornar sonhos possíveis e realizações dos mesmos pela educação como prática de liberdade.

Infinitas vezes, os esforços das mulheres negras para falar, quebrar o silêncio e engajar-se em debates políticos progressistas radicais enfrentam a oposição. Há um elo entre a imposição de silêncio que experimentamos e censura anti-intelectualismo em contextos predominantemente negros que deveriam ser um lugar de apoio (como um espaço onde só há mulheres negras), e aquela imposição de silêncio que ocorre em instituições onde se dizem as mulheres negras e de cor que elas não podem ser plenamente ouvidas ou escutadas porque seus trabalhos não são suficientemente teóricos (hooks, 2017, 95).

O lugar de fala sendo disputado é uma prática complexa e difícil, em um cenário de educação com supremacismo branco. A tendência a efetuar uma tentativa de cancelamento das falas e da escrita de mulheres negras, por exemplo, foi um dos movimentos contínuos de luta não apenas de bell hooks (2017), mas de todo movimento feminista negro. Esta luta é extremamente importante e atual, visa colocar em xeque privilégios e desnaturalizar a violência que foi banalizada na nossa formação, sendo justificada de forma hipócrita pelas noções de civilização e modernidade.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade de lutar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 2020c, p. 59).

Assim, a proposta do esperarçar é uma educação antirracista, antissexista e anticapacitista que reconhece a alteridade e visa respeitar a singularidade como prática de amorosidade. O amor como atitude e o educar em comunidade para o plano do bem comum passou a ser um sonho e uma utopia, tanto de Freire (2020c) quanto de bell hooks (2021a). Concluindo, a ética do amor conduz ao esperarçar por uma estética da boniteza de produzir liberdade como ação política permanentemente (FREIRE, 2020d).

Interrogar o abismo entre teoria e prática é parte deste projeto libertador que objetiva ser transgressor ao que tem sido comum na sociedade que é a separação entre teoria e prática. Esta repartição serviu a um ideário elitista de manutenção de privilégios de branquitude reproduzidos por um pacto narcisista, como destaca Bento (2021). Finalizando, o esperarçar só faz sentido se estiver



relacionada à ética do amor e da comunidade, em uma educação contracolonial que se faz no exercício de uma prática libertária

## Referências bibliográficas

bell hooks. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Elefante, 2017.

bell hooks. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

bell hooks. Tudo sobre amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021a.

bell hooks. Ensinando comunidade. Uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021b.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BUTLER, Judith. Quadros de guerra. Quando a vida é passível de luto. São Paulo: Civilização Brasileira, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: Paz & Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática de Liberdade. São Paulo: Paz & Terra, 2020d.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, 2020.



# AS QUESTÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA APLICABILIDADE NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NOS CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - IFSP

*Geisa Cavalcante Carbone Sato<sup>1</sup>*

## **Introdução**

A educação ambiental, em que pese ser encarada pela legislação educacional como uma questão transversal e interdisciplinar, demonstra evidente relevância no contexto brasileiro, notadamente no que se relaciona ao contexto da educação, inclusive no ensino técnico integrado ao ensino médio, que forma profissionais e pesquisadores para o mercado.

Tomando como ponto de partida a legislação atual e considerando a possibilidade de inserção de outras temáticas, a critério da instituição serão abordados de forma transversal com a perspectiva crítica que apronta a complexidade real e integradora no processo de ensino aprendizagem a Educação ambiental.

A educação ambiental é uma prática desafiadora diante do como a sociedade contemporânea está estruturada, principalmente pela dificuldade de correlacionar destruição ambiental com o atual padrão de produção capitalista e com os problemas sociais e, para que se obtenha êxito, é necessário instrumentalizar a comunidade a transformar suas ações em práticas sustentáveis. Discutir os problemas ambientais no espaço escolar contribui para superar a visão dicotomizada, adestradora com que a sociedade vem tratando a natureza, principalmente ao desconsiderar os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e éticos que norteiam a relação entre o ser humano e a natureza. Neste contexto, é de inequívoca importância a atuação das Instituições de Ensino ao engajar-se na discussão e formação de sujeitos que atuem em prol da sustentabilidade, avançando para além das iniciativas isoladas que ocorrem através de palestras e campanhas publicitárias, se faz necessária a promoção de projetos e programas educacionais com propostas efetivas tanto por meio de suas atividades-fim (ensino-pesquisa-extensão), quanto na gestão interna e externa dos seus processos.

---

<sup>1</sup> Advogada, mestre em Direito, doutora em Ciências Jurídicas e Sociais, doutoranda em Ambiente e Desenvolvimento, servidora pública federal como professora efetiva de Direito e Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP) Autora e coautora de diversas obras e artigos nas áreas jurídicas, sociais e educacionais.



A estrutura legal de proteção ao meio ambiente, no Brasil é orientada a partir de dois macroprincípios: o da prevenção e o da precaução. Considerando a relevância da prevenção, um dos eixos fundamentais para sua garantia passa a ser a educação e, nesse contexto, as Instituições de Ensino constituem um dos principais lócus geradores de conhecimentos. Para Figueiredo et al., (2017, p.43) estas instituições são espaços de "reflexão, formação e difusão de novas concepções de desenvolvimento e sustentabilidade, participando na construção de outra cultura que atenda ao anseio de sociedades mais justas, solidárias e ambientalmente sustentável.

O Ministério da Educação (MEC), órgão responsável pelas funções de regulação e avaliação das Instituições de Ensino, determina que as atividades de ensino, pesquisa e extensão estejam voltadas para ações de responsabilidade social, principalmente nas comunidades periféricas, carentes, que se encontram à margem de uma formação regular a partir da inserção de conteúdos que referenciem as relações indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo (BRASIL, 2017). Assim, infere-se que a educação ambiental é um dos pilares do desenvolvimento sustentável que deve ser debatido pelas Instituições de ensino considerando propostas Inter, multi e ou transdisciplinar que possam contribuir para a interação da humanidade com o ambiente em geral e, conseqüentemente, ajudando no alcance de um equilíbrio ecológico, conforme diretrizes instituídas pelo Decreto nº 9235 de 15/12/2017. Somando-se ao contexto acima, o Governo Federal instituiu o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015, disposto na lei nº 12.593/2012 determina o planejamento e gestão de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável. Contempla-se em suas diretrizes a garantia dos direitos humanos com redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais e de gênero; a ampliação da participação social e a promoção da sustentabilidade ambiental.

No Brasil, o ensino técnico integrado ao ensino médio, se desenvolve em instituições de diferentes categorias administrativas e de naturezas jurídicas diversas, nos âmbitos públicos e privados.

Os Institutos Federais se voltam às atividades de ensino pesquisa e extensão, dependendo do Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovar novos cursos e vagas, tendo sido implantados para reorganizar unidades preexistentes ou em decorrência de investimentos em novas unidades (NEVES; MATINS, 2016, p. 100-112).

Esta pesquisa, busca contribuir por meio de uma reflexão sobre as contribuições do campo da educação, especialmente a partir dos currículos acadêmicos de cursos da área técnica, integrado ao ensino médio, para a construção da sustentabilidade. Assim, questiona-se como a problemática ambiental contemporânea perpassa a formação acadêmica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia do Estado de São Paulo, sendo a Educação Ambiental inserida nos currículos e de que modo os documentos norteadores podem apontar elementos que venham a se constituir em indicadores de perspectivas de sustentabilidade nos campus?



Tendo em vista que todo o ensino médio está passando por uma reformulação, o intuito é inserir a Educação ambiental de forma mais efetiva em todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio. A presente pesquisa, tem por objetivo trabalhar a perspectiva da sustentabilidade especificamente no âmbito de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São José do Rio Preto e Barretos.

Instituição caracterizada pela ênfase no ensino técnico e tecnológico, dispendo, a incorporar em seus currículos e práticas pedagógicas a abordagens de temas ancorados na vida social contemporânea possibilitando caminhos de aprofundamento da formação integral basilar na identidade institucional da Rede Federal de Educação profissional, científica e tecnológica especificamente nos referidos cursos, os técnicos integrados ao nível médio, é que a pesquisa se concentrará, tendo em vista o direto contato com a natureza e necessidade de conscientização e de entronização de competências específicas de parte dos futuros profissionais da área em relação à sustentabilidade.

A valorização das práticas que considerem o reconhecimento da interculturalidade, dentre elas a da educação ambiental, na colisão de conceitos de ambiente e desenvolvimento, da valorização econômica do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável e custo ambiental, bem como as transformações ambientais decorrentes de produtos tecnológicos e os impactos ambientais dentro do contexto da realidade local, foram assegurados na concepção de novos currículos, como prevê a Resolução do IFSP n. 163/2017 ( IFSP2017) de maneira que a produção de conhecimento se de como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico no qual os temas transversais são integrados as disciplinas tornando se essenciais e indispensáveis para toda a comunidade acadêmica.

Em sentido similar, Souza (2014) avaliou contradições entre a educação ambiental crítica e a formação de professores das escolas públicas. A temática abordada no trabalho, contudo, se relacionará à formação didático-pedagógica de professores, tomando como base documentos utilizados na rede pública de ensino do Estado de São Paulo acerca da temática.

Assim, o estudo ora proposto se volta a estudar como a educação ambiental voltada à sustentabilidade é tratada pelos currículos formativos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia relacionados às competências esperadas dos futuros profissionais em relação à educação ambiental voltada à perspectiva de sustentabilidade.

## **Tema**

O tema em questão se relaciona à pretensão de determinar se os currículos são verdadeiramente capazes de promover tanto a reflexão crítica acerca das perspectivas concernentes à sustentabilidade, especificamente no âmbito dos cursos técnicos integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo do campus São José do Rio Preto e Barretos.



## Problema

Questiona-se como a problemática ambiental contemporânea perpassa a formação acadêmica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia do Estado de São Paulo, sendo a Educação Ambiental inserida nos currículos e de que modo os documentos norteadores poderão apontar elementos que venham a se constituir em indicadores de perspectivas de sustentabilidade nos campus?

## Hipóteses

A pesquisa ora proposta parte das seguintes hipóteses:

- A legislação concernente à educação ambiental a contempla como uma questão transversal, que deve ser tratada em diversas disciplinas;
- O currículo é conceito essencial para se determinar a possibilidade de especificação de disciplinas concernentes à educação ambiental;
- A sustentabilidade é uma vertente de estudo indispensável no âmbito da educação ambiental, notadamente em relação às ciências diretamente ligada ao ambiente e seu desenvolvimento;
- Os cursos técnicos integrados ao ensino médio instalados no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, principalmente nos campus de São Jose do Rio Preto e de Barretos, devem aprimorar seus currículos naquilo que se relaciona à educação ambiental dirigida sob a perspectiva de sustentabilidade.

## Objetivos

### Objetivo geral

Analisar a educação ambiental curricular, como elemento transversal nas propostas de formação do Instituto Federal e São Paulo e propor indicadores sob a perspectiva de sustentabilidade para os cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo.

### Objetivos específicos

- a) Comparar o que dizia o antigo currículo e o que diz o novo currículo, após a reformulação;
- b) identificar o posicionamento dos públicos à educação ambiental especificamente entre os campus de São José do Rio Preto e o Campus de Barretos;
- c) criar um instrumento de avaliação para a aplicação da educação ambiental;
- d) propor indicadores de sustentabilidade para os cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus de São Jose do Rio Preto e de Barretos;
- e) indicar se as coordenações e a gestão estão motivando o corpo docente exercitar a educação ambiental.



## Justificativa

A pesquisa contribui para a construção de estratégias pedagógicas que visam incorporar conteúdo de sustentabilidade e educação ambiental no ementário e nas práticas das disciplinas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Estado de São Paulo. O trabalho, primeiramente, identificará quais disciplinas dos cursos podem ser inseridas as questões ambientais de modo a associar o papel dos profissionais e suas obrigações para com o meio ambiente, materializando-se em ações de intervenção junto a Instituição de ensino.

Discutir os problemas ambientais no espaço escolar contribui para superar a visão dicotomizada, adestradora com que a sociedade vem tratando a natureza, principalmente ao desconsiderar os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e éticos que norteiam a relação entre o ser humano e a natureza. Esta pesquisa busca contribuir por meio de uma reflexão sobre as contribuições do campo da educação, especialmente a partir dos currículos acadêmicos de cursos técnico integrado ao ensino médio, para a construção do desenvolvimento sob a perspectiva de sustentabilidade.

Isso porque, a legislação especificamente dirigida à regulamentação da educação ambiental não prevê sua obrigatoriedade ou dita requisitos específicos para sua aplicação no âmbito do ensino técnico ao ensino médio, subsequente e ou superior, a não ser de maneira transversal, que pode não bastar para a formação de futuros profissionais que trabalharão, constantemente, com questões ambientais.

Trata-se de lacuna que deve ser resolvida sob pena de mais e mais profissionais cujas atividades lidam diuturnamente com o meio ambiente alcançarem o mercado de trabalho sem um contato específico com a educação ambiental, especialmente naquilo que concerne à sustentabilidade.

## Referenciais teóricos

Temos diversos referencias teóricos, dentre eles, podemos destacar os seguintes:

Apesar de a questão ambiental ter mais espaço hoje, historicamente, a relação da universidade com tais questões sempre foi difícil, pois a organização por departamentos tende a valorizar especificidades e deixar de lado as posições pluralistas (TOMMASIELLO; GUIMARÃES, 2013, p. 21).

Por isso é que muitas vezes as propostas interdisciplinares ficaram sem um local de acolhida, até porque, se não há pessoal especializado quanto à inserção nos currículos e projetos de pesquisa e de extensão de questões ambientais, estas acabam sendo tratadas de forma particularizada, reducionista ou até simplista (TOMMASIELLO; GUIMARÃES, 2013, p. 21-22).

As opções apresentadas pela ciência são utilizadas pelas universidades para tornar suas instalações mais “verdes”, principalmente para reduzir a demanda de energia na produção, resíduos perigosos nos *campi* universitários, bem





como para promover um currículo voltado para o desenvolvimento sustentável (RIBEIRO; *et al.*, 2017, p. 473).

No mais, as Universidades devem cumprir uma agenda de desenvolvimento sustentável, incluindo em seus currículos disciplinas relacionadas à sustentabilidade, situação que afetaria a cultura da sociedade, proporcionando a perpetuação de ideias sustentáveis (RIBEIRO; *et al.*, 2017, p. 474).

Nesse contexto, *currículo* é uma “palavra-chave”, com potencial de exumação, exame e análise pelos estudiosos, tendo em vista que o “pânico moral” em torno do significado pode ser produzido de forma pública, por meio de “normas básicas” que avaliam ou se relacionam com a prática (GOODSON, 1995, p. 17-18).

O estabelecimento de normas e critérios públicos tem significado, notadamente em relação à definição que a prática busca contradizer ou transcender, fazendo com que fique vinculado a formas prévias de reprodução, ainda possam ser criadas novas formas (GOODSON, 1995, p. 18).

O foco da educação clássica é a formação intelectual, situação que se reflete no denominado currículo tradicional, que tem nas necessidades do mundo do trabalho o foco da formação na escola, propondo métodos eficientes de organização e planejamento como ponto forte de seu desenvolvimento (FETZNER, 2009, p. 41).

Atua, portanto, como desencadeador do planejamento, dando ênfase nos objetivos do ensino, demonstrando-se o caráter tecnicista desse tipo de proposta, já que é “[...] na administração científica do trabalho na fábrica que o currículo tradicional vai buscar sua inspiração” (FETZNER, 2009, p. 41).

Historicamente, as disciplinas geografia, biologia e estudos ambientais seguiram um perfil evolucionário semelhante quanto à forma como o estatuto, os recursos e a estruturação das disciplinas empurraram o conhecimento da disciplina na direção da *tradição acadêmica* (GOODSON, 1997, p. 24).

O progresso dilata o cabedal de aprendizado necessário a cada profissão, o que não significa que se possa dilatar desmesuradamente o número de anos para os estudantes. A intensificação do currículo permite que o aluno seja capaz de contribuir economicamente para o país e o bem comum (FARHAT, 1975, p. 171).

Dessa forma, não apenas a educação ambiental, notadamente voltada à sustentabilidade, deve constar dos currículos da educação do ensino técnico integrado ao ensino médio, como, também, necessita promover a reflexão crítica, nesse mesmo sentido, promover experiências correlatas.

Até porque as ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios da Educação Ambiental nas instituições de educação superior devem-se mais a grupos de docentes e pesquisadores do que às políticas institucionais e ao incentivo dos órgãos de gestão incentivo dos órgãos de gestão (TOMMASIELLO; GUIMARÃES, 2013, p. 20).

Em uma época na qual tantas pessoas descobriram, a partir de suas experiências cotidianas, que as grandes narrativas de progresso são um engodo, tem amplamente aceito a grande narrativa do mercado, cujos resultados são visíveis na destruição das comunidades e do meio ambiente (APPLE, 2003, p. 64-87).



Mesmo com as conquistas no currículo escolar, a exemplo da consciência ambiental, foram adotadas sob formas tímidas ou não conseguiram se propagar ao exterior, pois, em que pese a reciclagem ser algo bom, as consequências do consumismo sobre os recursos ambientais são quase inexistentes nas escolas (APPLE, 2008, p. 228).

Ocorre que há movimentos coletivos de larga escala, concernentes a transformações progressistas necessárias à educação, mas que as teorias mais tradicionais, notadamente aquelas relacionadas às classes, à economia e ao Estado podem não reconhecer como importantes (APPLE, 2008, p. 256).

Em meados da década de 1980, houve importante debate no meio educacional, que discutia se a educação ambiental deveria ou não ser uma disciplina no currículo escolar. O Conselho Federal de Educação optou pela negativa, assumindo posições de conhecidos educadores ambientais brasileiros (REIGOTA, 2010, p. 42).

Considerava-se que a educação ambiental deveria permear todas as disciplinas. No Governo Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação elaborou o projeto *Parâmetro Curriculares Nacionais* (PCN), relacionado à escola fundamental, nos quais o meio ambiente foi considerado tema transversal (REIGOTA, 2010, p. 42).

Um dos principais argumentos dos críticos aos PCN era a impossibilidade de se definir um currículo nacional em um país com tamanha diversidade social, política, cultural e ecológica como o Brasil. A inclusão do Meio Ambiente nos PCN, entretanto, substituiu a terminologia (REIGOTA, 2010, p. 42).

Vários teóricos passaram a considerar que a educação ambiental havia se tornado oficial. Outra interpretação passou a considerar a transversalidade como sinônimo de interdisciplinaridade. Ambos conceitos são diferentes e implicam práticas pedagógicas de características diversas (REIGOTA, 2010, p. 42-43).

A prática pedagógica interdisciplinar trabalha com o diálogo de conhecimentos disciplinares, enquanto a transversalidade não desconsidera a importância de nenhum conhecimento, mas rompe com a própria ideia da disciplinaridade, afirmando serem válidos apenas conhecimentos científicos (REIGOTA, 2010, p. 43).

Assim, a educação ambiental como concepção político-pedagógica de diversas atividades no âmbito escolar pode ser um exercício rico, que antecede a inclusão de tal perspectiva na grade curricular, porém, a perspectiva da educação ambiental não é uma disciplina (REIGOTA, 2010, p. 43-94).

A Educação Ambiental é um processo e não um fim em si mesma. A lei estabelece que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, não como disciplina específica incluída nos currículos escolares (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 175).

Os PCN (Parâmetros curriculares nacionais) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhecem a Educação Ambiental como uma temática a ser inserida no currículo de maneira diferenciado, não se configurando como uma nova disciplina, mas, sim, como tema transversal (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 176).



Existem dezenas de solicitações aos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, de parlamentares e entidades, buscando a inclusão da disciplina de Educação Ambiental nos currículos da educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no médio (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 177).

Na Educação Básica, o principal referencial sobre Educação Ambiental são os PCN's, elaborados por diversos especialistas, compilados pelo Ministério da Educação e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, que a incluem dentre os Temas Transversais dos PCN's, no volume de "Meio Ambiente" (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 181).

No ensino fundamental, os conteúdos se dividem em três grandes blocos. No primeiro, denominado os "Ciclos da Natureza", apresenta-se a educação sobre meio ambiente e a natureza, de maneira que o estudante compreenda que os movimentos e transformações da natureza se ligam à vida no planeta (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 181).

No bloco "Sociedade e Meio Ambiente", os conteúdos a propiciam uma educação para o meio ambiente, enfocando diversidade cultural e ambiental, ambiente regional, relações sociais com a paisagem, diferenças entre ambientes preservados e degradados, responsabilidade ambiental e as possibilidades de ação (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 181).

Já no terceiro bloco, denominado "Manejo e Conservação Ambiental", passam a ser abordadas as interferências humanas sobre o ambiente, suas consequências, assim como as possíveis alternativas para harmonizar a ação humana e seus impactos ambientais (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 181).

No ensino médio, contudo, vários conteúdos que problematizam a questão ambiental se encontram nas disciplinas de Geografia, Biologia, Física e Química, por orientação dos PCN's, no módulo "Ciências da Natureza e Matemática", para contextualizar os conteúdos dentro da realidade (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 181).

Mais do que isso, os parâmetros nacionais, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio, são referência para elaboração de projetos pedagógicos de cada instituição escolar, que gozam de autonomia relativa quanto à definição da forma de incorporar tais diretrizes (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 181).

Ocorre que também deveria a Educação Ambiental se encontrar na educação infantil, de jovens e adultos e no ensino profissionalizante, enquanto tema transversal, que dialoga com outras disciplinas, observando-se, entretanto, o nível escolar, as especificidades e os objetivos da instituição e dos estudantes (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 181).

Vários cursos técnicos, de aperfeiçoamento e de especialização, têm surgido para formação de especialistas ambientais, a exemplo de gestores, educadores, auditores, consultores, reforçando a interrelação com outras áreas, até mesmo em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 182).

Em geral, os conflitos socioambientais são pré-existentes às ações, mantendo-se ocultos até serem trazidos à tona pela desinformação associada à mudança na gestão ambiental local, de modo que a Educação Ambiental tem o papel de cobrir lacunas de informação, aproximando os atores sociais (INEA, 2014, p. 36).



Busca, também, dar suporte aos gestores e servidores da unidade no contexto da complexidade social no qual se inserem, de forma que a oferta de cursos de formação acerca dos mais variados temas é uma boa forma de preencher tais lacunas e promover a aproximação dos atores sociais do entorno (INEA, 2014, p. 37).

A Educação ambiental é perspectiva que se inscreve e se dinamiza na educação, formada em relações estabelecidas entre as várias tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Assim, a adjetivação “ambiental” é justificada quanto ao destaque das dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo quanto ao entendimento da vida e da natureza, para revelar ou denunciar dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear (LOUREIRO, 2004, p. 66).

A falta de dialeticidade termina por separar a atividade econômica da totalidade social; a sociedade e a natureza, a mente e o corpo, a matéria e o espírito, razão e emoção, a partir da matriz que vê na educação um elemento de transformação social, voltada ao fortalecimento dos sujeitos (LOUREIRO, 2004, p. 66-67).

Volta-se, portanto, à superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade, de maneira que a educação ambiental originada no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias visando um novo paradigma para uma nova sociedade (LOUREIRO, 2004, p. 67).

No que tange à reflexão crítica no contexto da educação ambiental, é necessário ter em mente a necessidade de inclusão da perspectiva da sustentabilidade no contexto dos currículos nacionais, escolhendo-se, para tanto, a metodologia apropriada.

Isso porque é essencial pensar acerca da relação entre a escolha metodológica e a investigação, tendo em vista que a tradição da pesquisa no contexto da educação ambiental compreende uma rica gama de abordagens alternativas, que, entretanto, demandam considerável suporte probatório (ROBOTTON, 2005, p. 73).

Para Guatarri (2001), vivemos no meio de uma tensão social, estimulado pelo capitalismo mundial integrado em que, de um lado, se tem o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos com as novas potências industriais e, do outro lado, a incapacidade das forças sociais de abortar os danos causados pela indústria ao meio ambiente.

A sociedade precisa sair da submissão e não se deixar silenciar pelas manifestações de poder e, para isso, deve-se investir na produção de conhecimentos para que se possa compreender o mundo cotidiano e as relações que nele se processam. É preciso demarcar algumas fronteiras para que haja a pluralização sociocultural, ambiental, política, econômica, etc.

No entanto, Maturana e Varela (1995) reconhecem que é grande a dificuldade do ser humano em atingir um desenvolvimento social, harmônico e estável, e isto se deve à ausência de conhecimento sobre sua própria natureza. Neste contexto, investir na integração curricular é o caminho mais eficaz para



minimizar a fragmentação e a desarticulação entre os conhecimentos acadêmicos e os desafios contemporâneos diante da crise ambiental.

Todavia, com o objetivo de estimular o conhecimento crítico para a interpretação das relações sociais, as universidades têm sido desafiadas a reorganizar seus currículos, por meio de propostas pedagógicas inovadoras, pautadas na flexibilização curricular e nos movimentos Inter, trans e multidisciplinar (PETRAGLIA, 1993).

Para Apple (1994, p.59), o currículo é o elo entre o conhecimento e a prática profissional:

[...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O currículo não se movimenta apenas no campo das narrativas, também se constitui em uma arena de luta e de consolidação de identidades que, às vezes, estão subjugadas e silenciadas, tendo como consequência o violento processo de homogeneização da cultura justificada pela mundialização do capital e pela retórica prática do consumismo, baseada na premissa de que é necessário adquirir e possuir tudo que for possível, demarcando-se, assim, a partir das relações de poder, os que estão à margem do processo, os quais são classificados como os desiguais e excluídos econômica, social e culturalmente (COSTA et al., 2005).

Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Costa et al. (2005, p.159) ressalta que:

[...] o currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar o alcance de certas metas, proposta e fixada em função de um planejamento educativo”.

Neste sentido, as IES têm um grande desafio a ser superado que é trazer o fenômeno ambiental para o espaço acadêmico e fornecer elementos para que o estudante o observe e crie representações sobre o fenômeno observado, a fim de que alcance uma consciência crítica, baseada em interações entre o mundo-objeto e o sujeito (observador) que o conhece. O resultado proporcionará ao ser humano conhecimento para que ele possa conviver, compreender e respeitar o ambiente na sua totalidade.

A educação, no contexto contemporâneo, vem sofrendo transformações significativas na sua estrutura com o advento das novas tecnologias por meio dos avanços da ciência, principalmente, diante da gama de informações que a humanidade tem acesso.

A necessidade de efetivar novos paradigmas curriculares que tomem por base a formação humana pautada na intervenção social, política, econômica e ambiental tora-se um grande desafio para as universidades. Para Zabala (2002, p. 53), “[...] o currículo precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da



situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo, possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”.

É importante ressaltar que promover uma mudança curricular não é uma ação fácil por envolver uma multiplicidade de relações que envolvem poder, ideologias, identidade, subjetividade, representatividade, elementos que perpassam o planejamento, as práticas pedagógicas, a formação docente até a gestão educacional. Além disso, elementos históricos, culturais, sociais e políticos permeiam o currículo, como também as questões de etnia, gênero, raça e sexualidade entre outras (SACRISTÁN, 2000).

De acordo com Oliveira Alves (2006, p. 594), os currículos devem se organizar com base na ideia de rede: A noção de tessitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento (teoria e prática) como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem – cumulativos e adquiridos – segundo o paradigma dominante.

Ao passo que a forma da árvore, própria do pensamento moderno, pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, da teoria para a prática, a noção de rede exige considerar a horizontalidade das relações entre os diferentes conhecimentos. Os autores destacam a importância de trabalhar o currículo de maneira integrada, independente se a organização metodológica das IES ocorre por disciplina e/ou módulo, já que o importante é que se coloque em evidência o uso de metodologias inovadoras, que contemplem a busca por soluções de problemas articulados com outras áreas do saber.

Atualmente, inúmeras instituições têm adotado a interdisciplinaridade como proposta mais viável para a organização curricular dos seus respectivos cursos.

Alguns autores como Apple e Beane (1997) destacam que a teoria da interdisciplinaridade traz como princípio o sentido de integralidade, de unidade, de interação, de relevância e pertinência. Portanto, a organização curricular não se faz só por meio de disciplinas, pois a composição do currículo se origina de problemas, conceitos, temas, áreas e ou atividades, etc.

Assim, para eliminar qualquer processo de ruptura e/ou fragmentação em relação aos conhecimentos trabalhados no espaço educativo formal ou mesmo da vida cotidiana, deve-se levar em consideração a forma como estes conhecimentos são articulados e, neste propósito, a interdisciplinaridade surge como uma nova forma de aprendizagem:

[...] A interdisciplinaridade é considerada uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos paralelamente expressos, ou seja, uma nova maneira de olhar as questões de ordem epistemológica, metodológica e axiológica vivenciada pelos professores no seu cotidiano nas escolas, pois a interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido na sala de aula (FAZENDA, 2008, p.11).

No final da década de sessenta, com as revoluções sociais, culturais e dos movimentos de libertação, os debates envolvendo a temática ambiental e o



processo da interdisciplinaridade afluou com maior evidência. Ela surge com o objetivo de convergir um conjunto de visões parciais a uma totalidade holística, de integração. Segundo Leff (2008, p.182), o holismo inspira o pensamento interdisciplinar. A educação para gestão e controle do meio ambiente, para atender ao interesse técnico humano, baseia-se na ciência empírico-analítica e é mais coerente com a noção de educação voltada à consciência e à interpretação ambiental. Já a educação para a sustentabilidade atende predominantemente ao interesse crítico (HUCKLE, 1993, p. 62).

Isso porque se baseia na ciência crítica, sendo mais coerente com a noção de educação para o meio ambiente. Em que pese várias combinações se encontrarem em diferentes escolas e salas de aula, há uma predominância esmagadora da educação para a gestão ambiental (HUCKLE, 1993, p. 62).

O papel da crítica, nesse contexto, é o de expor limitações e funções ideológicas, promovendo, a sustentabilidade como uma forma mais racional e democrática de educar, incorporando elementos das outras formas de educação ambiental, entretanto, para o atingimento de fins emancipatórios (HUCKLE, 1993, p. 62).

Nesse sentido é que os processos de desenvolvimento curricular devem motivar os alunos a refletir sobre as questões relacionadas à sustentabilidade, por intermédio da busca sistemática e da avaliação das atividades de aprendizagem, permitindo aos alunos a construção dessa competência (GRAUER; FISCHER; FRANK, 2022).

As questões relativas à educação ambiental a formação de sujeitos críticos não é nova. O caráter global e complexo dos problemas ambientais suscitou a necessidade de encontrar métodos capazes de articular problemas sociais e naturais em diferentes escalas. Necessitamos enfoques conceituais que expliquem os fenômenos multicausados e heterogêneos, o que requer procedimentos metodológicos que possibilitem identificar as variáveis e analisar suas interações e relações com o problema. Neste sentido, a interdisciplinaridade surge com o propósito de integrar as diferentes teorias de modo a convergir os olhares dispersos dos saberes disciplinares sobre uma realidade homogênea, racional e funcional, eliminando assim, as divisões estabelecidas pelas fronteiras dos territórios científicos (LEFF, 2008).

A educação ambiental possibilita uma perspectiva sistêmica, além do compromisso com a promoção de mudanças, buscando evidenciar em cada indivíduo seu reconhecimento como parte integrante das relações sociais e o meio em que vivemos.

Loureiro, Layrargues e Castro (2002, p.69), ressaltam que a educação ambiental é:

[...] uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades, e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente.



Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza.

A determinação legal como veremos logo abaixo, para o desenvolvimento da educação ambiental no âmbito formal criou um paradoxo uma vez que, unanimemente, se compreende a importância da conscientização acerca das boas práticas ambientais, bem como se percebe, nas instituições de ensino, tanto da educação básica, técnica, tecnológica, quanto do ensino superior, um espaço adequado para este processo, no entanto, inúmeras são as dificuldades apontadas para sua concretização, dentre as quais se podem destacar a falta de profissionais com habilidades e competências para atuar frente ao contexto planetário.

Atuar em busca de ambientes sustentáveis pressupõem ações práticas, éticas e filosóficas voltadas para a manutenção do equilíbrio da vida e da saúde de todos os seres vivos do planeta. É uma característica que vem envolvendo diversos profissionais e que tem crescido, nos últimos anos, com a preocupação pela conservação de um ambiente saudável.

Sem dúvida, o grande desafio da atualidade reside em educar em e para a era planetária, o que envolve criticar a simplificação e a fragmentação, e reconhecer que, num cenário de incertezas, questões complexas pressupõem uma abordagem ampliada, que envolva aspectos, naturais, sociais, éticos, políticos e discussões sobre temáticas transversais.

Nos últimos anos, a inserção de temas transversais vem sendo disseminada na proposta curricular como uma aposta de mudança e renovação do ensino, colocando-se como objeto de análise, discussão e permanente problematização. Vinculam-se à categoria Transversalidade as subcategorias: educação formal, educação não formal, ensino, pesquisa, extensão, gestão, tendo também embasamento legal para isso.

O Art. 6º da Constituição de 1988 determina que a educação é um direito fundamental social. O Art. 22 determina ser competência legislativa privativa da União a fixação de diretrizes e bases da educação nacional. Já o Art. 23 afirma ser competência comum dos entes federativos proporcionar acesso à educação, bem como proteger o meio ambiente (BRASIL, 1988, n.p.).

O Art. 24 determina a competência legislativa concorrente entre os entes federados acerca da educação. O Art. 205 afirma que a educação é um direito e um dever geral. O Art. 225, §1º, VI, determina que, para o asseguramento do meio ambiente, o Poder Público deve promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988, n.p.).

A Lei 6.938 de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, em seu Art. 2º, tem como um de seus princípios a educação ambiental em todos os níveis de ensino, para capacitar a comunidade a participar ativamente na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981, n.p.).

Notável, portanto, que a necessidade de inserção da educação ambiental nos currículos antecede a própria constituição. Ocorre que a sua identificação constitucional como bem jurídico da geração atual e das futuras, faz com que tenha de ser inserida de forma ainda mais ampla.





O Decreto 99.274 de 1990, que regulamenta a Lei 6.938 de 1981, dispendo sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, determina, em seu Art. 1º, determina que, nesse contexto, cumpre ao Poder Público orienta a educação em todos os níveis, “[...] cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplem o estudo da ecologia” (BRASIL, 1990, n.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 9.394 de 1996, determina, em seu Art. 32, II, determina que o ensino fundamental tem como objetivos a formação básica do cidadão, inclusive na compreensão do ambiente natural. Quanto ao ensino médio, o Art. 35-A determina que os currículos devem ser articulados a partir do contexto ambiental (BRASIL, 1996, n.p.).

A Lei 9.795 de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, no Art. 1º, define-a como um conjunto de processos voltados à conservação coletiva do meio ambiente. Já o Art. 3º determina que a educação ambiental é direito de todos, inclusive, sob o enfoque da sustentabilidade (BRASIL, 1999, n.p.).

Especialmente nesse contexto é que se identifica a transdisciplinaridade da educação ambiental, bem como a sua perspectiva de adaptabilidade a uma diversidade de contextos socioambientais, em obediência ao próprio mandamento constitucional, que, por sua vez, dirige-se ao futuro.

O Art. 5º, V, tem como um de seus objetivos fundamental da educação ambiental o estímulo à cooperação baseada na sustentabilidade. Já o Art. 8º, §3º, IV, determina que as disciplinas específicas devem buscar alternativas curriculares na capacitação na área ambiental (BRASIL, 1999, n.p.).

Nota-se, aqui, um avanço na importância dada pelo legislador à educação ambiental, determinando-se a necessidade de seu tratamento em disciplina específica para a formação dos educadores, entretanto, de maneira especificamente voltadas às licenciaturas.

O Decreto 4.281 de 2002 regulamenta a Lei 9.795 de 1999, em seu Art. 1º, determina que a Política Nacional de Educação Ambiental deve ser executada, inclusive, pelas instituições de ensino. Seu Art. 2º cria um órgão gestor da referida política, dirigido pelos Ministros do Meio Ambiente e da Educação. O Art. 5º determina a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, por intermédio de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2002, n.p.).

Aqui, entretanto, cada área do conhecimento, assim como cada curso deve abordar a temática de maneira diversa e específica, de conformidade com suas necessidades relacionadas à formação, de maneira que não é possível uma padronização geral para a educação ambiental.

O Art. 16 determina que a inserção da Educação Ambiental nos currículos pode ocorrer por transversalidade, como conteúdo de componentes já constantes ou pela combinação de ambos, sem prejuízo de outras formas a serem utilizadas na Educação superior, considerando-se a natureza dos cursos (BRASIL, 2012, n.p.).

O Art. 17 determina que, a partir dos valores da Educação Ambiental, as instituições devem estimular o pensamento crítico acerca da sustentabilidade socioambiental e promover experiências produzam conhecimentos, interação,



cuidado, preservação e conhecimento da sociobiodiversidade e sustentabilidade (BRASIL, 2012, n.p.).

## Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica adotada é de cunho quanti-qualitativo, baseada em levantamento bibliográfico, análise dos documentos, incluindo legislações sobre educação ambiental e registros de práticas de educação ambiental curricular no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de São Paulo principalmente nos Campus de São Jose do Rio Preto e de Barretos. O tratamento de dados coletados dar-se-á via análise textual.

Para Minayo (2004), a metodologia ocupa um lugar central na pesquisa, incluindo concepções teóricas, abordagens e técnicas que permitam delinear o percurso da aproximação sobre um objeto de estudo. A pesquisa, neste processo, é uma atividade básica da ciência que atua também na busca pela construção da realidade. É ela que alimenta a atividade de ensino e atualiza o pesquisador frente ao que está acontecendo no mundo. Seu início se dá a partir de um problema a ser investigado (MINAYO, 2004). Cabe destacar a importância da teoria no processo de investigação sobre o qual ela é construída para explicar o fenômeno encontrado, colaborando no entendimento do problema e no levantamento de hipóteses, na organização e análise dos dados.

No tocante às características da pesquisa, denomina-se qualitativa por abranger um universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores e atitudes com vista a entender os fenômenos e processos que não podem ser quantificados (MINAYO, 2004).

Quanto aos aspectos quantitativos, serão valorizados na análise integrativa das publicações de artigos relacionados ao tema da pesquisa, quando se buscam proporções numéricas em relação às categorias analisadas. O foco, no entanto, é caracterizar e descrever o conteúdo dos artigos. Neste sentido, destaca que a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva.

Na visão Bodgan e Biklen (1994, p.16), a abordagem qualitativa assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos sobre o qual agrupa diversas estratégias de investigação, sendo utilizada para investigar o fenômeno em toda sua complexidade e em contexto natural. Para os autores, este processo privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos em investigação. A partir dos anos sessenta, a investigação qualitativa ganhou força na educação, levando os pesquisadores a desenvolverem revisões de literatura de forma mais complexa, observando a diversidade do assunto, seu estilo e método, além de estimular o trabalho de campo, a partir da observação participante, entrevistas ou etnografia (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Nos anos 1980 e 1990, embora alguns teóricos da educação iniciem o debate sobre a diferença entre investigação quantitativa e qualitativa e como as duas podem atuar de forma articulada, o número de pesquisas qualitativas aumenta em razão dos pesquisadores acreditarem que este método torna mais formal a análise dos dados, mesmo estando em conflito com a posição de alguns



pós-modernos que defendem uma abordagem mais criativa e aberta, ou seja, experimental.

A pesquisa bibliográfica permite uma aproximação sobre o entendimento e pensamento dos autores que já se debruçaram sobre o tema da pesquisa. Segundo Stumpf (2008, p.51), a pesquisa bibliográfica “é um conjunto de procedimentos que visa identificar informações bibliográficas, selecionar os documentos pertinentes ao tema estudado e proceder a respectiva anotação ou fichamento das referências e dos dados dos documentos”. A revisão de literatura é uma atividade contínua e constante que acompanha o trabalho acadêmico desde sua concepção até a finalização da pesquisa, contribuindo na identificação do problema, delimitação do tema até a escolha da metodologia, além de instrumentalizar o leitor para as técnicas de leitura e transcrição de dados (STUMPF, 2008).

A análise ocorrerá por comparação entre aquilo que consta dos Projetos Pedagógicos dos cursos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Jose do Rio Preto e Barretos e as diretrizes legislativas equivalentes, comparando o antes e depois da reformulação do Ensino Médio.

É necessário, entretanto, fixar um padrão para a aferição da qualidade da educação voltada à sustentabilidade de acordo com o que se extrai da legislação nacional.

Conforme Rieckamm (2018), a educação para a sustentabilidade precisa ser compreendida como integrante de uma educação de qualidade e de aprendizagem ao longo da vida (RIECKMANN, 2018, p. 39).

Nesse sentido, instituições educacionais, desde a pré-escola até o ensino superior, incluindo a educação formal e a informal, devem considerar sua responsabilidade abordar a sustentabilidade, fomentando o desenvolvimento de competências transversais chave, relacionadas à perspectiva de sustentabilidade (RIECKMANN, 2018, p. 39-40).

Pretende se ainda, ao analisar os PPCs dos cursos identificar os indicadores/categorias que serão propostos dentre eles: Diversidade, Contextualização, Transversalidade, Cuidado, Abordagem Curricular, Formação Profissional e Cidadania/Participação - podem ser inseridos outros, provenientes da própria análise dos PPCs, quanto às propostas de autores da área. Pretende se após a análise textual dos documentos norteadores da educação, da educação ambiental e de PPCs dos referidos cursos possibilitar sintetizar estes sete indicadores, que se constituem também como categorias de análise dos PPCs referentes a ambos os campus do IFSP. Através dos indicadores/categorias de análise iremos procurar demonstrar um entrelaçamento entre os fenômenos sociais, culturais, político, ambiental, econômico e educacional presentes nos documentos, fonte desta pesquisa. A categoria Diversidade destaca o papel das diferentes culturas, saberes e aprendizagem como elemento fundamental para o desenvolvimento da formação (Conclusão) humana. A categoria Contextualização busca ampliar a compreensão do homem em relação aos contextos socioambientais no intuito de aproximar o ensino à cultura regional, local e global. No tocante à Transversalidade, esta propõe contextualizar o conhecimento sobre a realidade, origens, causas, consequências, a partir dos saberes adquiridos no âmbito da educação formal, educação não formal, ensino,



pesquisa, extensão, gestão. Já a categoria Cuidado traz como característica a promoção do bem-estar do paciente e da comunidade em geral, assim como dos elementos da natureza responsáveis pela nossa sobrevivência, sob o olhar do cuidado, da saúde ambiental, da solidariedade e da paz.

A Abordagem Curricular, direcionará os caminhos da formação para além dos múltiplos olhares sobre o mundo dos saberes, a partir da reflexão do conhecimento que ocorre em sintonia com o viés da flexibilidade, da transdisciplinaridade, da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade, da interação teoria e prática, da inovação e da tecnologia, como fios condutores para o alcance de uma formação plena e de qualidade. A Formação Profissional, propõe um entrelaçamento entre o interprofissionalismo e a perspectiva de sustentabilidade em uma formação permanente e continuada. Por fim, a categoria Cidadania/Participação aborda a participação, a democratização, a informação, a comunicação, a justiça socioambiental, a governança e a autonomia como instrumentos para a compreensão das múltiplas ações que envolvem as questões sociais.

Os resultados que serão apresentados caracterizarão os múltiplos olhares e concepções que as instituições de ensino, principalmente o IFSP, possuem em relação à perspectiva da sustentabilidade por meio das dimensões ambiental, social, econômica, cultural e educacional abordadas nos projetos pedagógicos dos cursos em relação ao tripé ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Uma educação que enfatiza tais fundamentos deve ter um currículo organizado em torno de cursos de apoio mútuo, mas com atividades altamente entrelaçadas, bem como deve ser rico em projetos de teste de construção de design de estudantes, integrar o aprendizado de habilidades profissionais, como trabalho em equipe e comunicação, apresentar aprendizagem ativa e experiencial e constantemente se aprimorar por meio de processos de qualidade com objetivos mais elevados do que a creditação (ROSÉN, *et al.*, p. 2).

Com isso, restarão cumpridos os objetivos traçados para o projeto, tendo em vista o estudo tanto dos currículos quanto das perspectivas de sustentabilidade relacionadas à educação ambiental nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, tornando-se possível responder à problemática proposta.

## Resultados esperados e preliminares

1. Espera-se, preliminarmente, estudar acerca do papel da educação ambiental no âmbito dos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sob a perspectiva da sustentabilidade. Finalmente, pretende-se oferecer possibilidades especificamente voltadas ao seu aprimoramento no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, principalmente nos campus São José do Rio Preto e Barretos.

2. Espera-se também, ao analisar os PPCs dos cursos identificar os indicadores/categorias que serão propostos - Diversidade, Contextualização, Transversalidade, Cuidado, Abordagem Curricular, Formação Profissional e



Cidadania/Participação - podem ser inseridos outros, provenientes da própria análise dos PPCs, quanto às propostas de autores da área.

3. Espera-se ainda, após a análise textual dos documentos norteadores da educação, da educação ambiental e de PPCs dos referidos cursos possibilitar sintetizar estes sete indicadores, que se constituem também como categorias de análise dos PPCs referentes a ambos os campus do IFSP.

## Referências bibliográficas

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito Ambiental**. 17. ed. rev. amp. e atual. Rio de Janeiro: LumenJures, 2015.

APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-92.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca Freiriana - v.5)

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. *RAM - Revista de Administração Mackenzie*, [s.l.], v. 12, n. 3, 2011.

BARBON, Evelyn P.; NEUENFELDT, Derli, J. Trilhas sensitivas e interpretativas como processo de formação ecológica de estudantes de ensino fundamental. *Signos, Lajeado*, ano 40, n. 2, p. 94-111, 2019.

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira; PRIETO, Élisson Cesar. Educação ambiental: disciplina versus tema transversal. *Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 24, p. 173-185, jan.- jul., 2010.

BITTENCOURT, Jane. Princípios educativos ou objetivos de aprendizagem? Reorientações em torno da questão da integração curricular. In: MORGADO, José Carlos; DIAS, Hildizina Norberto; SOUSA, Joana. **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Recife: ANPAE, 2017. p. 317-327.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 6.938**. 1981. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 jan. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução número 2**. 2012. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. *Campus São José do Rio Preto. Plano de Desenvolvimento Institucional*. 2018. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023\\_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf). Acesso em: 11 jan. 2022.

BURSZTYN, M. Ciência, Ética e Sustentabilidade – Desafios ao novo século, 2001. In: Educação ambiental no currículo de uma instituição de ensino superior: o processo de ambientalização curricular. ARANA, Alba Regina Azevedo; BERTOLI Suzana Chiari. *Revista de Educação Pública*, v. 30, p. 1-22, jan./dez. 2021

CAPRA, Fritjof; EICHEMBERG, Newton Roberval. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARIDE GÓMEZ, J. A. La Educación Ambiental en las Universidades y la enseñanza superior: viejas y nuevas perspectivas para la acción en clave de futuro (2007). In: RINK, Juliana; NETO, Jorge Megib. **Ambientalização curricular na educação superior: características e tendências de dissertações e teses brasileiras (1987-2009)**. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p.1-23, mai./ago. 2020.

CARVALHO, Isabel C. de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Editora Cortez, 2012.

CAVALCANTI, C (Org.). **Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma sociedade sustentável**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. *Revista brasileira de educação*, n. 24, p. 5-15, 2003.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. Editora da Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro. 2ª edição. 1991

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CNUMAD). **Agenda 21**. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente, 1992.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL. **Guia Rio+20**. CEBDS, FBDS. 2012. Disponível em <https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/14773/1560689590Guia-Rio-20.pdf>. Acesso em 29/07/2020.

COSTA, Marisa Vorraber et al. **O currículo nos limiars do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2005.



FIGUEIREDO, Mara Lúcia et al. **Educação para ambientalização curricular: diálogos necessários**. São José: ICEP editora, 200 p., 2017.

GONZÁLES MUÑOZ, M.C. **Principales tendencias y modelos de la educación ambiental em el sistema escolar**. Revista ibero-americana de educación, 1996, n. 11, p. 13-74. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira. **AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR E SUSTENTABILIDADE NA**

**UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVALI**. XI Congresso Nacional de Educação – Educare, 2013.

GRAUER, Claire; FISCHER, Daniel; FRANK, Pascal. Time and sustainability: a missing link in formal education curricula. **The Journal of Environmental Education**, 2022.

GRAUER, Claire; FISCHER, Daniel; FRANK, Pascal. Time and sustainability: a missing link in formal education curricula. **The Journal of Environmental Education**, 2022.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; SAENZ, O. II Jornada Ibero-americana da ARIUSA: compromisso das Universidades com a Ambientalização e Sustentabilidade. Itajaí: Editora da Univali, 2012.

GUERRA, A.F.S (Org). Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagem. [Dados eletrônicos]. Itajaí: Univali, 2015.

HUCKLE, John. Environmental education and sustainability: a view from critical theory. In: FIEN, John. (ed.). **Environmental education: a pathway to sustainability**. Geelong: Deakin University, 1993. p. 43-68.

INEA. **Educação ambiental: conceitos e práticas na gestão ambiental pública**. Rio de Janeiro: INEA, 2014.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação e Realidade**, [s.l.], p. 17-24, set./dez. 2009.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEFF, E. **Pensar a complexidade ambiental**. In: LEFF, E. (org.). **A Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE LOPES, J.S. **Sobre processos de ambientalização dos conflitos e sobre dilemas da participação**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 12, p. 31-64, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.



MARTOS, Doroty A. Educação Ambiental e os ODS: o Tratado Internacional de Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis orientando o processo de implementação da Agenda 2030. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia (org.). Diálogos de Saberes e Fazeres: uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira. São José, ICEP, 2017. 490 p.: il. E-book.

TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira. Sustentabilidade e o papel da universidade: desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade democrática? Revista de Educação do Cogeime, a. 22, n. 43, p. 11-26, jul.-dez., 2013.

VIEZZER, Moema. 25 Anos do tratado de Educação Ambiental. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia (org.). Diálogos de Saberes e Fazeres: uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira. São José, ICEP, 2017. 490 p.: il. E-book.

ZABALA, Antony. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.





## EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

*Gleici Simone Faneli do Nascimento<sup>1</sup>*

*Valdenir de Souza Coutinho<sup>2</sup>*

*Paulo Alverto dos Santos Vieira<sup>3</sup>*

### Introdução

Na construção da História da Educação Brasileira o negro foi excluído no processo educativo. Ainda hoje, presenciamos no ambiente escolar, crianças, adolescentes, jovens e adultos sofrendo preconceito e discriminação racial.

As políticas direcionadas para a educação das relações étnico-raciais têm almejado o direito dos negros e negras se reconhecerem na cultura nacional, de exporem suas opiniões de mundo, exprimirem suas ideias com autonomia tanto individualmente, quanto em grupo, assim como estudarem em escolas com educadores qualificados e aptos a mediar a educação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, como descendentes de africanos, e povos indígenas.

No entanto, conhecer, aprender, reconhecer, respeitar e valorizar as contribuições das diferentes matrizes culturais presentes na cultura brasileira, precisa ser uma das finalidades das propostas educacionais do Brasil contemporâneo. “Educar para as relações étnico-raciais implica primordialmente refletir sobre a maneira peculiar do povo brasileiro, lidar com as questões que se referem à diversidade racial e cultural do país para nela intervir” (COQUEIRO, s/d, p.2).

Ao longo do tempo essa temática tem despertado expressivas discussões, sobretudo, no campo da educação e também nas reivindicações dos movimentos sociais respectivamente dos movimentos negros. Diante da demanda, no ano de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/03, que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) 9.394 de 20 de dezembro de 1996 a qual tornou-se obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino da educação básica. Assim, a mesma constitui-se em importante política de

---

<sup>1</sup>Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Especialização em Gestão Pública (UAB/UNEMAT), Graduação em História (UNEMAT) e Pedagogia ((FIAVEC). Professora da Rede Estadual de Mato Grosso (SEDUC/MT) Email: gleicifaneli@hotmail.com

<sup>2</sup>Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Especialização em Educação Ambiental pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE), Graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). Professor da Rede Estadual de Mato Grosso (SEDUC/MT) Email:valdenirsouzacoutinho@hotmail.com

<sup>3</sup>Pós-doutorado (UFRB). Doutorado em Sociologia (UFSCar). Mestre em Desenvolvimento Econômico (UFU). Bacharel em Ciências Econômicas. Professor Adjunto da UNEMAT. Email: vieirapas@yahoo.com.br



reparação, reconhecimento e valorização do legado africano e afro-brasileiro na educação e é fruto das lutas históricas dos movimentos sociais negros.

O objetivo deste artigo descrever e debater a inserção da educação e diversidade no contexto da formação da sociedade brasileira, fazer um breve retrospecto acerca da adesão a diversidade nas Leis de Diretrizes Bases da educação, com foco na Lei que altera a LDB 3.394/96 a Lei 10.639/2003.

Para este trabalho, utilizou – se como referência metodológica um uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

## Desenvolvimento

Educação e Diversidade é tema de grandes debates de cunho políticos e pedagógicos na educação Brasileira. Diante disso, reforçamos com Freire (1996) que é imperativo trazer esses conceitos *respeito, dignidade e discriminação* para o campo da dialética, para a sala de aula e, por fim, mediar a conscientização dos estudantes.

Segundo Munanga (2008, p.3) o Brasil é um país que tem o maior encontro das diversidades: os povos indígenas, os europeus, os africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais, todos contribuíram na formação do povo brasileiro, na construção de sua cultura e de sua identidade plural.

A discussão acerca dessa temática inicia-se a partir da concepção de educação e suas finalidades. Para Brandão (2007, p. 9) “não há uma forma única e nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante”. Isto é, todos estão submetidos à educação, a educação está em qualquer lugar. Gomes (2003, p.170) concorda e reforça que “a escola não é o lugar privilegiado onde a educação acontece e nem o professor é o único responsável pela sua prática”. Dessa forma entendemos que o ato de educar excede o muro das escolas abrange todos os processos de formação do sujeito e formas de educação. Nesse aspecto vale ressaltar a formação do indivíduo se dá mediante três tipos de educação: a informal, não-formal e formal, a educação informal aquela voltada ao comportamento, hábitos, valores não intencionados e não institucionalizados; a educação não-formal assim entendida por Libâneo (2007, p. 553) aquela que ocorre em instituições não convencionais, porém com certo nível de intencionalidade e sistematização “as que desenvolvem nas organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais” por último a educação formal; aquele em que as práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino” (LIBÂNEO, 2007, p. 553).

Na concepção de Brandão (2007) educação,

É um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando.



Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais (BRANDÃO, 2007, p. 64).

Esse crescimento amplo do sujeito em todos os aspectos na constituição da sociedade classifica-se em dois sentidos: “no desenvolvimento de suas forças produtivas; como também o desenvolvimento de seus valores culturais” (BRANDÃO, 2007, p. 75). Ainda para a autora a educação “é um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um mundo em mudança” (2007, p. 78).

Retomando os aspectos legais que ditam os fins da Educação, podemos destacar o compromisso com a diversidade, quando estabelecidos nas legislações federais e estaduais, como por exemplos na constituição federal de 1988, em seu artigo 205 onde assegura que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, essa mesma assertiva está mantida nas Leis de diretrizes e bases da educação até os dias atuais.

A expressão “educação para todos” leva a interpretar uma educação sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza. Diante do exposto adentramos a reflexão a cerca da diversidade no contexto da educação na formação da sociedade Brasileira.

Etimologicamente a palavra diversidade, podemos constatar que, de acordo com o Minidicionário Aurélio (2004), diversidade significa: “Qualidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança. Divergência, contradição, Multiplicidade de coisas diversas: existência de seres e entidades não idênticos, ou dessemelhantes, oposição”.

Do ponto de vista cultural, segundo Gomes (2007),

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (GOMES, 2007, p. 17).

A relevância da temática “Diversidade” mostrou-se umas das preocupações no campo da educação brasileira desde os tempos remotos perpassando gerações a gerações. O Brasil tem se demonstrado sensível a essa questão, trazendo novos questionamentos mediante produções, pesquisas e legislações que contempla a questão “Diversidade” cabendo, portanto, frisar a inserção nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação ao qual citamos a Lei de nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, onde no artigo 1º dos fins da Educação, Alínea “g” desse artigo condena qualquer tipo de tratamento desigual, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Tais preocupações mantiveram-se nas diretrizes educacionais, inclusive na Lei nº 9.394/96 sendo alterada pela Lei 10.639/2003, com a obrigatoriedade da educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ao longo do período de lutas empreendidas pelos negros a diversidade passou ter um novo olhar no contexto político brasileiro, assim com ressalta



Rodrigues (2011, p. 149) esse olhar se deve a motivação à “pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, e também por um contexto interno de intensas reivindicações”.

A partir de então, vem crescendo a luta contra as desigualdades socioculturais mediante criação de movimentos sociais, negros, estudos e políticas afirmativas em favor da equidade. Nesse período houve significativos avanços nas produções e pesquisas referentes à temática, como ressalta (CANDAUI, 2010, p. 159) “A produção brasileira vem crescendo de modo significativo nos últimos anos, principalmente após a Constituição de 1988, que reconhece a especificidade cultural de populações indígenas e quilombolas existentes no país”. A década de 1990 foi marcada por várias conquistas no campo da educação e diversidade como: lançamento da LDB, nº 9.394/96; Marcha Zumbi dos Palmares onde proporcionou maior aproximação do movimento negro ao Poder Público, entre outras conquistas.

Importante ressaltar aqui, as contribuições da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) ao qual se mostrou comprometida com a diversidade com o lançamento da “Declaração sobre a diversidade cultural” em novembro de 2002, cujo, objetivo promover a paz, mediante o respeito as diferenças culturais. Segundo declaração “o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimentos mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais (UNESCO, 2002, p. 2).

A declaração Universal sobre a diversidade Cultural traz princípios significantes, possíveis de ser adotados no sentido de garantir a diversidade cultural,

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2002, p. 3).

A diversidade toma maior visibilidade com a implantação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD<sup>4</sup>, criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, pelo Ministério da Educação com intuito de ampliar e fortalecer um conjunto de políticas voltadas especificamente para os grupos sociais historicamente desfavorecidos e assim contribuir com a redução das desigualdades socioculturais. Segundo o documento têm-se como público-alvo os grupos sociais como jovens e adultos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes e jovens privados de liberdade e internos em

---

<sup>4</sup>Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criado em 2014. Observa que houve alteração no órgão SECAD para SECADI, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão 2011. A extinção da SECADI ocorreu por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-Atual/>



instituições socioeducativas. Vale ressaltar que o documento organizou em modalidades como: Educação Continuada de Jovens e Adultos, Educação para a Diversidade e Cidadania - que envolve educação escolar indígena, educação em comunidades quilombolas, educação ambiental, educação do campo e ações educativas complementares.

Embora a diversidade apresente várias modalidades como possibilidades de incrementação do currículo e de estudos temáticos, nosso enfoque é sobre a educação e diversidade especificamente a étnico-racial. A SECAD desenvolveu programas que contemplaram todas as modalidades da diversidade, no entanto, vale destacar que um dos objetivos centrais do “Programa de Educação para Diversidade e Cidadania é fomentar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial e cultural do país” (BRASIL, 2005, p. 14).

Para tanto faz-se necessário segundo as proposições da SECAD, desenvolver conjuntos de ações articuladas que incluem: formação continuada de professores, desenvolvimento de materiais didáticos, e educação para valorização étnico-racial e promoção da igualdade de acesso aos diferentes níveis de ensino. Esses são mecanismos que possibilitam a implantação da Lei 10.639/2003, consideradas questões desafiantes no campo da educação e de profundo debate.

Para de Gomes (2012),

O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impacta a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (Gomes 2012, p.99).

De acordo com Candau (2011) a escola precisa instrumentalizar didaticamente no sentido de trabalhar com as diferenças e as diversidades, mas para isso é preciso:

[...] nós, professoras e professores de didática e das demais disciplinas dos cursos de formação destes profissionais também estamos desafiados a trabalhar nesta direção, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva nas nossas próprias práticas pedagógicas (CANDAU, 2011, p. 253).

Nessa concepção destacamos o protagonismo dos professores em planejar ações educativas que possibilitem o aprendizado dos diferentes grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais. A escola é um espaço de relações sociais em contínua construção, ora marcadas por conflitos, ora por negociações entre alunos e professores definidos por diferenças de gênero, raça, classe social e, sobretudo por experiências de vidas singulares (MULLER, 2009, et al, p. 69). Corroborando nessa perspectiva Candau (2011, p. 253) afirma “a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados”. Portanto, para cumprir com esse desafio a mesma passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, como “a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de



diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar” Candau (2011, p. 253). Como se percebe ações educativas que de fato contribuí com a redução da discriminação étnico-racial está no chão da escola e esta por sua vez é exercida pelos professores, no entanto cabe investimento na profissão no sentido de prepará-los para esse grande desafio. Como pontua Gomes (2003, p.169). É necessária a “inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica”.

## Considerações finais

Compreendemos que não cabe tão somente à educação a incumbência de solucionar todos os problemas da sociedade, no entanto, a educação é capaz de fazer uma grande transformação social e a escola é o principal espaço para contribuir efetivamente com a conversão de uma sociedade excludente para uma sociedade mais humanizada. Para tanto, há que se trabalhar a (re) educação do povo, com vistas a enfatizar a aceitação e o respeito mútuo em todos os espaços e segmentos sociais, inclusive no espaço escolar.

Para além de colocar a escola e a educação no centro das políticas públicas responsabilizando-a como único agente promotor de ações que vão ao encontro das políticas afirmativas, as quais, tornaram-se um desafio que poderia ser um anseio da sociedade em geral e não apenas do grupo de docentes e dos próprios negros e negras as tentativas de fomentar debates e discussões que possam garantir os direitos dos cidadãos que por muito tempo foi negado.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e representa a concretização de reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, de intelectuais, de educadores e de diferentes organismos da sociedade civil que historicamente reivindicam educação democrática e antirracista por meio da implementação de políticas públicas educacionais e curriculares que possibilitem questionar a lógica hegemônica e eurocêntrica cristalizadas nos currículos escolares da educação brasileira.

A inclusão do ensino sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar rompeu com o silêncio da escola sobre a subalternização dos saberes dos afro-brasileiros, o mito da democracia racial, o racismo e o preconceito racial. Essa inclusão intencionou os docentes a adotarem práticas pedagógicas interculturais e refletirem sobre a legitimidade dos conhecimentos de matriz europeia e colonizadora por meio de currículos escolares hegemônicos e monoculturais. As reflexões acerca da temática Educação e diversidade, desenvolvida nesse trabalho, nos levaram a perceber que o ensino escolar brasileiro ainda apresenta vestígios de uma educação elitista e excludente.



## Referências bibliográficas

BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2005. BRASIL. Constituição Federal de 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao)>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Brasília, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 15 de jun. 2019.

BRASIL. Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 28 de maio de 2019.

BRASIL. História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000374.pdf>>. Acesso em: 03 de jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei N<sup>o</sup> 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 1/2004.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf)>. Acesso em 05 de jun. 2019.

CANDAUI, Vera M. et al. Multiculturalismo e educação: questão, tendências e perspectivas. In: CANDAUI, Vera M. (Org.) Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAUI, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAUI, Maria Vera (org). Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAUI, V. M., FERRÃO, R. K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional, vol.10, n.29, 2010, pp.151-169. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444009>>. Acesso em: 11 de jun. de 2017.



CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. II, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/volliss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. p. 13-37.

COQUEIRO, Edna Aparecida. Educação das relações étnico-raciais: desnaturalizando o racismo na escola e para além dela. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-8.pdf>. Acessado em 12/05/2019

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>>. Acessado em: 13 de Jun. de 2019.

GOMES, N. L. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>> acessado: 20/02/2018

GOMES, L. G. Cultura negra e educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, *Revista Brasileira de Educação* Maio/Jun/Jul/Ago 2003.75-85p.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 2010.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: (Orgs.). *Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. *A pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí: as experiências do NEAB IFARADÁ e do Centro Afro-cultural "Coisa de Nego"*. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos, para quê? Resenhas - *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, 2007, 513 - 515p. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/n/240767160\\_Pedagogia\\_e\\_pedagogos\\_para\\_que](https://www.researchgate.net/publication/n/240767160_Pedagogia_e_pedagogos_para_que)>. Acesso em 13 de Jun. de 2019. A paginação na citação não confere c/ a publicação





MÜLLER, M. L. R. et al: Educação e diferenças: os desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2009. 147p.

MUNANGA, K: Por que Ensinar a África na Escola Brasileira? - 2008, 16p. Disponível em: <<https://terreirodejaua.files.wordpress.com/2009/07/kabengele1.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

RODRIGUES, T. C: A Ascensão Da Diversidade Nas Políticas Educacionais Contemporâneas. 2011. 235p. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP. Disponível: <[https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar\\_r/2264/3813.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar_r/2264/3813.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 14 de Jun. 2019.



## BREVE DISCUSSÃO SOBRE DIREITOS SOCIAIS: UMA NOVA PROPOSTA DE DIÁLOGO PARA O PÚBLICO DA EJA

*Jailson Avelino de Araújo<sup>1</sup>*

### Introdução

Diante dos acontecimentos que tem levado a população de baixa renda a conviver com as desigualdades sociais, a situação do desrespeito a dignidade das pessoas, devido à falta de acesso e garantia dos seus direitos, é um dos grandes problemas que os estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos vem enfrentando.

Na dúvida, basta apenas dá uma olhada a nossa volta e logo percebemos que é no público da Educação de Jovens e Adultos – EJA que a exclusão social mais acontece. Assim, o projeto intitulado “Breve discussão sobre direitos sociais: Uma nova proposta de diálogo para o público da EJA”, que foi realizado através de uma pesquisa intervenção onde houve a participação ativa dos alunos da turma 3º etapa do 1º seguimento na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total de 25 participantes do turno noturno que estudam na Escola Municipal de Educação Básica Profª Maria Marluce Raimundo da Silva no Município de Messias que fica localizada a 34Km de Maceió capital do estado de Alagoas.

Por se tratar de alunos em que a maior parte deles vive em extrema pobreza por causa da falta de acesso aos seus direitos e de outras questões sociais, como é o caso daqueles que só porque entendem apenas de leituras do mundo e não das palavras, infelizmente passam a ser vistos como quem não contribuem para a sociedade. Por esse motivo buscamos fazer o seguinte questionamento: A partir de quais metodologia os docentes precisam trabalhar o diálogo sobre os direitos sociais na sala da EJA?

---

<sup>1</sup> Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Licenciado em Pedagogia Plena - Fundação de Ensino Superior de Olinda- (FUNESO), Bacharel em Teologia Livre - Faculdade Teológica Nacional (FTN), Pós-Graduado em: Educação em Direitos Humanos e Diversidades - Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Teologia Livre - Faculdade Teológica Nacional (FTN); Docência na Educação Profissional - Instituto Federal de Alagoas (IFAL); Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social - Instituto Federal de Rondônia – (IFRO). Experiência Profissional; Docência no ensino FundamentaL e na Educação de Jovens e Adultos, (Semed-Messias-AL); Monitor do Programa Mulheres Mil - (IFAL); Tutor a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil - (IFAL), Professor do Curso de Formação Inicial e Continuada – (SEDUC/AL), Técnico Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, (Semed-Messias-AL). Gmail:jailsonaraujo796@gmail.com



Para fomentar um debate a respeito dos direitos básicos, que é o que no mínimo todos os cidadãos devem ter, é por meio do diálogo que precisamos buscar romper esses desafios que devem ser discutidos nas salas de aulas. Diante desse fato, o propósito dessa pesquisa é desenvolver métodos que viabilize os docentes a trabalhar de forma precisa os discursos sobre direitos sociais nos espaços da EJA. Pois segundo Freire, “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1980b, p.69).

Certo da importância que deve haver nas salas de aula um envolvimento maior por parte dos discentes, acredito que é preciso abraçar essa causa e intervir na situação atual para que a autoestima dos estudantes passe a ser resgatada. Por certo, quando se trata de dignidade humana, a constituição de 1988 é bem clara em seu artigo 5º quando diz que “Todos são iguais perante a Lei”.

Diante disso, o intuito deste trabalho, é além de levar conhecimentos sobre direitos e deveres aos educandos, pretende-se também levá-los a entender que direitos não se compra, não se vende e muito menos se concede em troca de determinados favores, mas se conquista através da busca por informações, conhecimentos e diálogo.

## Metodologia

Dialogar por meio de rodas de conversas, grupos de discussões, entrevistas, relatos de experiências, visita as residências entre outros meios que leve esses estudantes a entenderem que eles têm o direito de saberes sobre os seus direitos, foi o ponto central das discussões que ocorreram através da prática da escuta e de um questionário escrito que foi respondido pelos alunos mediados por professores.

Realizou-se um estudo a respeito dos direitos sociais onde se discutiu sobre marcos históricos e estudos de casos, tendo como base a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Estatutos e citações de OLIVEIRA e FREIRE. O art.6º da CF/88 foi o foco da discussão porque coloca em evidencia a importância do acesso a direitos que a maioria desses jovens, adultos, idosos não vem tendo.

Foram momentos proveitos que ocorreram através de interações e descontrações o que levou os alunos a trocas de informações e experiências, encerrando, realizando uma análise minuciosa da fala de cada discentes, o que foi feito por meio de um questionário escrito que ocorreu entre os dias 13 a 29 de julho do ano letivo de 2022. Pois os participantes expuseram suas verdades na esperança de que passem a enxergar o mundo com um outro olhar.

## Marcos históricos relacionados aos direitos sociais

Da trajetória de acontecimentos que resultou no surgimento dos direitos sociais e que dificilmente é discutido nas escolas, podemos mencionar a situação que aconteceu em países com regimes totalitários, como é o caso da Alemanha onde o ex-ditador Adolf Hitler que agiu como um genocida, causou uma das



maiores catástrofe da história da humanidade que foi o “Holocausto”, Fato que ocorreu no século XX durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Já no Brasil, o que tem deixado marcas das atrocidades que também ocorreram no século XX, foi o período do regime da Ditadura Militar (1964-1985), onde as experiências democráticas Brasileira começam a sofrer ameaças de um governo ditatorial que perseguia os direitos das pessoas, por meio das práticas de censura, tortura e exílio. Mas foi por meio da música com suas belíssimas composições de artistas brasileiros como; Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil entre outros, que as resistências começaram a surgir.

Da mesma forma intercorreu com Paulo Freire, que foi preso e exilado, por conta do seu método de ensino que não era apenas levar os iletrados a aprenderem a ler e escrever, mas também encorajá-los a questionar sobre a sua realidade, o que levaria o grupo das minorias a refletir sobre as práticas da opressão.

Contudo, “Quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser o opressor.” (FREIRE 1987, P. 256).

## **Um breve histórico da EJA no Município de Messias – AL**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de Messias, a qual vem realizando conforme as diretrizes dos programas nacionais de alfabetização o retorno as escolas daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar quando era adolescente, jovens ou adultos, tendo em vista como principal objetivo, promover a inclusão e o direito a educação, e atender o que consta na meta 9.1 do atual Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 229 de 9 de setembro de 2015, que apresenta assegurar em colaboração com o estado a oferta gratuita da educação de jovens e adultos, a todos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria.

De acordo com os projetos de alfabetização e conforme as exigências da Constituição Federal de 1988 (Art.214º, I) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 (Art.37º) ao publicar oficialmente que a EJA deve ser vista como modalidade de Educação Básica, os Programas como o MOBREAL e a FUNDAÇÃO EDUCAR, já atuavam nesta cidade.

Diante da realidade, o município começou a ampliar a oferta de vagas para a EJA com o SUPLETIVO, que se trata de mais uma modalidade de ensino voltado aquelas pessoas que não tiveram a possibilidade de continuar os estudos.

Devido a esse programa, passa-se a investir na merenda escolar, em material didático, salas adequadas e na indicação de professores para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Para ampliar o atendimento a demanda que era ofertado aos estudantes a partir dos 15 anos, com a inclusão da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, período em que o município tinha aderido aos programas de Alfabetização Solidária - ALFASOL e o Brasil Alfabetizado - PBA, o retorno as escolas, partindo daquelas pessoas que estavam a um bom tempo sem estudar, foram aumentando.



Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos - EJA deste município, é ofertada na modalidade presencial e está dividida por seguimentos, sendo que, o 1º segmento corresponde a 1ª Etapa (Alfabetização), 2ª Etapa (2º e 3º Ano) e 3ª Etapa (4º e 5º Ano). E o 2º segmento com a 4ª Etapa (6º e 7º ano) e a 5ª Etapa (8º e 9º ano) da Educação Básica, segundo informações que foram levantadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

## **Análise de discussão**

Para compreender a realização da pesquisa, o projeto foi iniciado com uma conversa a respeito de como esses educandos vivem, com quem convivem, como sobrevivem, se já tinham ouvido falar sobre direitos sociais, se sabe quais são eles, quais deles se tem acesso e o que pode melhorar em suas vidas a partir do momento que passarem a conhecer.

A região conta com centenas de residências, dezenas de estabelecimentos, uma creche e uma escola de ensino fundamental, uma quadra de esportes, uma praça pública, um posto de saúde, uma igreja católica, três templos evangélico, a associação do bairro entre outros, visto que a maioria dos alunos vivem de trabalho do campo.

Apesar de serem tratados com invisibilidade pela sociedade, principalmente os mais jovens que são forçados a estudar a noite, pois precisa do dia para trabalhar ou fazer algum bico para sustentar a família, cujo reflexo percebe-se na sala de aula, mediante as dificuldades que tem para aprender o que são consequências de situações de desamparo, de abandono, de desprezo e de omissão do estado e da sociedade.

Falo aqui de trabalhadores do campo que vendem os seus produtos que trazem da roça para comercializar na feira, o que reforça a necessidade da sua volta a escola para aperfeiçoar a leitura, a escrita e o uso da matemática. Apesar da situação do problema da questão das evasões por parte de alguns que já trabalham, onde, com medo de perder seu emprego termina optando por desistir dos estudos.

Feirantes, carroceiros, ambulantes, roceiros, catador de materiais recicláveis, lavadores de carros entre outros, são algumas das ocupações da maioria desses jovens, adultos e idosos que sobrevivem do trabalho informal, em que segundo Oliveira (2000), A informalidade é um processo que está em crescimento "(...) não apenas como uma forma de subemprego disfarçado, mas como a tendência central do mundo do trabalho no Brasil" (OLIVEIRA, 2000, p. 13).

Por não ter a oportunidade de conhecer o mundo das letras na idade certa e conviver com a invisibilidade social, por conta da falta de políticas públicas educacionais voltada para esse público, um dos desafios que tem levado esses educandos a ter que escolher entre ir à escola ou ao trabalho é a busca pela sua sobrevivência que se define na segunda opção.

Lamentavelmente a educação pública que vivenciamos hoje, é aquela que de tanto ter ouvido de nossos antepassados que escola é para branco e não para negros, assim como as universidades foram construídas para os ricos e não para os pobres só se compara ao dualismo educacional que surgiu durante o século XVIII.



## Relatos e resultados das rodas de conversas

Por conta de um aprendizado que foram obtidos na maioria das vezes, através da luta pela sobrevivência, o público da Educação de Jovens e Adultos só se interessam por escolas e salas de aulas que também aborde, além da linguagem culta a linguagem coloquial. Logo, pode ser trabalhado por meio da fala e da escuta, da empatia e gratidão e da história de vida desses alunos.

Perguntado aos discentes sobre a importância do retorno aos estudos, o que se ouviu deles foram os seguintes relatos:

Sobre o acesso a educação, ao trabalho e ao atendimento a saúde o que se obteve como resposta foi; primeiramente vem o trabalho porque é dele que tiramos o nosso sustento e só depois é que se pensa nos estudos e na saúde. Num outro relato, é dito que em primeiro lugar tem que vir a saúde, depois é que deve ver a questão do trabalho e dos estudos. Já o que despertou mais a atenção foi a fala que defende, que pelo momento que estamos vivendo o que deve ter mais prioridades em nossas vidas são os estudos porque com o conhecimento de leitura de mundo e das palavras, ficamos mais informados sobre o que devemos fazer, o que pode prevenir as Doenças, sem contar que com os saberes que também se adquire através dos estudos, temos mais chance de conseguir um trabalho. Eu só sei que o meu sonho era aprender a fazer o nome porque quando eu ia para o banco, ficava olhando as pessoas assinando no papel para poder receber o seu dinheiro, e como eu não sabia fazer meu nome, tinha que sujar os dedos de tinta, como fiz para tirar a identidade e faço até hoje todas as vezes que vou votar. Mas tenho certeza que com o meu retorno a escola as coisas agora vão melhorar. Quando era mais nova, gostaria muito de ir para escola, ouvia alguns vizinhos falar de estudos mas como naquela época tinha que ajudar meu pai na roça, a minha mãe na tarefa de casa e a cuidar das galinhas que a família criava então fui desanimando de escola. Estou com 55 anos, nunca estudei na vida, mas agora depois de velha é que eu achei um tempo pra ver se aprendo alguma coisa. Eu mesmo não estudei quando era mais novo porque comecei a trabalhar com dez anos. Meu pai já me criou dizendo que quem nasceu pra ficar e cuidar de casa foi mulher, o homem tem que trabalhar mesmo e começar de pequeno para não crescer preguiçoso. Perdi várias chances de entrar em um emprego melhor porque tenho pouca leitura. Até que já estudei um certo tempo, aprendi a fazer meu nome, sei ler e escrever um pouco, só que como casei muito cedo, e como tive filhos parei de estudar para cuidar deles e da casa. E Como tinha que dormir cedo e acordar de madrugada para preparar a comida do esposo que saía as 4hs da manhã para ir trabalhar, ficava sem paciência e nem tempo para continuar nos estudos. Só que nesse tempo a gente tem que dá importância aos estudos porque quem não estuda as dificuldades só aumentam e é por isso que hoje estou aqui. Sempre tive vontade de voltar para a escola, sentia falta da leitura na hora que ia pegar o ônibus pra ir para outra cidade. Eu sempre pegava o ônibus certo que iria viajar por causa pela cor. Tinha certeza que era aquele transporte que iria pegar porque já tinha viajado várias vezes nele com meu pai quando ainda era criança e lembro muito bem quando ele dizia, quando for viajar olhe a cor do busão. Só que teve um tempo, que essa empresa saiu e entrou outra com uma frota diferentes Então o que eu passei a fazer quando ia viajar era perguntar as pessoas que estavam no ponto para onde aquele transporte estava indo. Mas com o tempo comecei a perceber que de tanto incomodar algumas pessoas no ponto, perguntando sobre o destino daquele transporte público não tive outra saída a não ser procurar a escola. Todo começo de safra, as usinas começam a contratar trabalhadores para trabalhar no campo e na indústria. Porém para conseguir o emprego tinha que saber ler e escrever para poder preencher uma ficha. Vi muitos amigos meu dizer que nem na sala entrava porque não tinham leitura.



Mas hoje também não é diferente, porque até para cortar cana tem usina que está exigindo o ensino fundamental completo.

Questionados sobre como estão os estudos, as situações de moradias, os cuidados com a saúde, se quem já teve dengue, zika, chikungunya, covid-19, ou se tem alguém com dificuldades de enxergar as letras do livro ou do quadro, se alguém da família trabalha, se vivem de bico, de aposentadoria ou de algum benefício social do governo, se depende de transporte para ir a escola ou se já sofreu algum assalto durante esse percurso, se consome água tratada, de poço ou de chafariz, que faixa etária pertencem, considerando o que diz no estatuto da juventude (Lei Federal nº 12.852/2013) e do idoso (Lei Federal nº 10.741/2003).

De acordo com o que foi levantado o que se obteve de informações foram os seguintes resultados: para quem sabe ler e escrever e se compreende bem os textos e domina as quatro operações (8%); Não saber ler, nem escrever e não domina as quatro operações (60%); Sabe ler e escrever, mas tem dificuldades com resolução de problemas que envolve números e não compreende o que lê (32%); Sobre quanto tempo faz que estavam sem estudar, de 1 a 10 anos (28%); de 11 a 20 anos (52%); não responderam (20%).

Seguindo com as questões, foi perguntado sobre quem entre os meses de Maio à Julho tiveram Dengue (12%); Zika (8%); Chikungunya (28%); Covid-19 (12%); está com dificuldades de enxergar as letras(24%); quem mora em casa Própria (60%); de Aluguel(32%); ou em Barraca (8%); quem trabalha (28%) se sobrevive de bico (52%); de aposentadoria (20%); se depende de Transporte escolar (28%); não depende (48%);já sofreu algum assalto durante o percurso de ida e volta da escola ( 20%), não souberam responder (80%); sobre a faixa etária dos estudantes, temos jovens de 15 a 19 anos (24 %); adultos de 30 à 59 (48%) e idosos de 60 anos acima (28 %), concluindo sobre a quantidades de alunos com deficiência (12%) e quantos do total de estudantes recebem algum benefício social do governo (60%).

#### Panorama da Educação de Jovens e Adultos da Escola onde ocorreu a pesquisa.

Resultados do levantamento de dados - Escola M <sup>a</sup> Marluce R. da Silva					
Total de Alunos	Total de alunos Homens	Total de alunas Mulheres	Total de Alunos Especiais	Total de Turmas	Total de Professores
25	8	14	3	1	3

FONTE: SEMED (2022)



Resultado do Questionário da Pesquisa feita na sala de aula.

Resultado do levantamento de dados de acordo com as respostas dos estudantes.						
Escola Maria Marluce Raimundo da Silva						
Escolaridade.	Alfabetizado		Não Alfabetizado		Analfabeto Funcional	
	2		15		8	
Tempo sem estudar.	1 a 10 anos		11 a 20 anos		Não responderam	
	7		13		5	
Atendimento a Saúde.	Dengue	Zika	chikungunya	Covid-19	Problema na visão	Não respondeu
	3	2	7	3	6	4
Transporte.	Depende		Não Depende		Não responderam	
	7		12		6	
Segurança.	Já sofreu assalto			Não souberam responder		
	5			20		
Moradia.	Própria		Alugada		Barraca	
	15		8		2	
Sobrevivência.	Trabalha		Não trabalha		Aposentadoria	
	7		13		5	
Consumo de Água.	BRK - Privada		Chafariz - público		Poço / Água de nascente	
	9		12		4	
Faixa etária.	Jovens		Adultos		Idosos	
	6		12		7	
Benefício social do governo.	Messias Solidária	Aluguel Social	Quem tem fome, tem pressa	Programa do Leite	Projeto cria	Auxílio Brasil
	3	0	2	3	2	5

FONTE: SEMED (2022)





## Conclusões

Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população deste município tinha uma quantidade estimada com cerca de 15,682 de habitantes, sendo que 3.124 ou seja aproximadamente 20% dessa população que não sabiam lêr, nem escrever eram consideradas analfabetas.

Na educação, a ação que a escola realizou foi identificar os alunos que ainda não eram alfabetizados onde passaram a estudar em outra sala e ter aulas de reforço com um professor alfabetizador. Outra situação foi a questão do acesso a escola em que por meio da prática da busca ativa que poucas vezes só ocorria no início do ano letivo, passou também a acontecer nos finais de cada bimestres. Com relação ao caso de cinco alunos com necessidades especiais que também frequentam os estudos, depois do levantamento que foi feito, eles passaram a ser acompanhado por um auxiliar de sala que atua como um mediador durante as aulas.

Quanto a saúde, em meio ao aumento do número de casos de doenças que são transmitidas pelo mosquito *Aedes aegyptio*, após o repasse do resultado da pesquisa para o Programa Saúde na Escola – PSE, foi feito um mapeamento pela equipe dos agentes comunitários de saúde nas regiões que foi descoberta e apontada como surto da dengue, zika e chikungunya, conforme ocorreu naquela localidade. Outro desafio foi a questão de problemas na vista que alguns discentes estavam enfrentando, mas, o Programa Saúde na Escola - PSE, levou a situação a Secretária Municipal de Saúde – SMS, que por meio da parceria que existe com a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, se prontificou em fazer um mutirão de consultas para a realização de exame de vista nesses estudantes.

No caso do Transporte, a novidade para esse público é que o ônibus escolar só transportava os estudantes do dia, das fazendas e os especiais, mas para o público da EJA da zona urbana, que andam horas para chegar na escola, não existia transporte. Não obstante, depois do levantamento que foram feitos por meio da pesquisa de intervenção, eles também passaram a utilizar o transporte público. Com essa decisão o problema dos assaltos que estava ocorrendo com alguns estudantes praticamente foi resolvido.

Sobre a sobrevivência desses educandos, no caso, como eles vivem, com quem convivem e do que sobrevivem, chega a ser um pouco preocupante porque de acordo com o resultado da pesquisa apenas 28% é que trabalham, 20% sobrevive da aposentaria e 52% desses estudantes estão desempregados o que dá entender que para sobreviverem eles recorrem ao trabalho informal vendendo pelos bairros da cidade ou fazem trabalho de bico.

Os que vivem de bico como é o caso do pedreiro, ajudante, carroceiro, da diarista entre outros que, por não terem um trabalho formal ou informal, procuram qualquer quebra galho. E o que não tem nenhuma renda, vão vivendo do benefício dos programas sociais ou do plantio de roçado.

Com efeito, e o fim da pandemia da Covid-19 a prefeitura começou a fazer novos contratos de servidores e como alguns desses alunos já tinham levado seus currículos ao setor de recursos humanos, apesar de terem uma escolaridade baixa, a boa notícia é que alguns desses estudantes foram convocados para trabalhar como vigilantes, serviços gerais e garis.



No município é ofertado os seguintes programas do governo: *Messias Solidária* que é uma transferência de renda no valor de cem a cento e cinquenta reais para as famílias que vivem em situação de pobreza. O *Quem tem fome, tem pressa* que se refere a uma distribuição de 400 cestas básicas para as famílias que vive em situação de vulnerabilidade social.

Tem também o *Aluguel Social* que foi criado para atender aquelas pessoas que vive em situação de risco, onde o município se compromete em pagar um aluguel para famílias que estão em extrema pobreza, o que também é mantido com recursos próprios do município.

Da mesma forma existe o Programa do leite que visa assegurar o consumo de leite às famílias que se encontram em estado de insegurança alimentar e nutricional e o Projeto *Cria*, que é direcionado as mães e gestantes com bebês e crianças até 6 anos de idade que vivem sem uma renda fixa, recebem um auxílio de 150 reais mensais, ambos, são Programas do Governo do Estado de Alagoas que já vem beneficiando 500 famílias no município.

E por fim, tem o *Auxílio Brasil* que também se trata de uma transferência de renda, que é destinada as famílias que não tem as condições básicas que todo indivíduo precisa para sobreviver, onde cerca de 4.658 famílias estão cadastradas no programa, chegando no total de 12.084 pessoas, o que corresponde a 71,49% de inscritos do total da população, com a possibilidade de que na próxima etapa de cadastro, mais educandos poderá ser inseridos em algum desses programas, segundo informações da secretaria municipal de assistência social (SEMAS).

## Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988.

*Estatuto da Juventude Lei Federal nº 12.852/2013*

*Estatuto do Idoso Lei Federal nº 10.741/2003*

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394,20 de dezembro de 1996*.

MESSIAS. *Lei nº 229, de 9 de setembro de 2015. Plano Municipal de Educação*. Messias, Alagoas, 2015.

Ref:- OLIVEIRA, Francisco; STÉDILE, João P; GENOÍNO, José. *Classes sociais em mudança e luta pelo socialismo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. (Seminário Socialismo em discussão).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.



ANEXOS.





# A ABORDAGEM POLITÉCNICA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA REALIDADE AUMENTADA NO ENSINO DE PANC DO CERRADO

*Alcyr Alves Viana Neto<sup>1</sup>*

*Jefferson Carlos Sanches de Faria<sup>2</sup>*

## Introdução

Para despertar a curiosidade no aprendizado, ou mesmo, buscar conhecimentos prévios dos alunos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é preciso relacionar os conteúdos com as situações por eles vivenciadas, a fim de dinamizar as participações destes em sala de aula. Noções básicas de Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) fornecem informações essenciais para a prevenção de doenças, escolhas nutritivas de alimentação, diversificação das opções monótonas do cotidiano, aproveitamento de fibras para construção, alternativas medicinais e noções de sustentabilidade e extrativismo. Para tanto, é necessário repensar e executar ações e métodos diferenciados, considerando as necessidades educacionais dos estudantes da modalidade EJA, reavaliando o ensino e as práticas abordadas. Com o objetivo de lecionar sobre PANC e suas possibilidades gastronômicas, utilizando a realidade aumentada, destaca-se nesta reflexão: a) Sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, b) Sobre as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), c) Sobre a Realidade Aumentada (RA), d) Sobre a Concepção de Politecnia, e e) Proposta de Produto Educacional – Contribuições da Realidade Aumentada no ensino de PANC do Cerrado.

## Desenvolvimento

### Sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada às pessoas que não tiveram acesso ou permanência no ensino, na idade adequada. Razão pela qual, exista, nessas turmas, uma diversidade de ideias, ideologias, culturas,

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014); Mestrado em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2005); Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (1994) e Graduação em Gastronomia pela UNICESUMAR (2016). Atualmente é professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Goiânia nos cursos de técnico em cozinha e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (Prof EPT) do IFG - Câmpus Anápolis.

<sup>2</sup> Especialização em Segurança e Integração de Redes de Computadores pela Faculdade Senac Goiás (2011); Graduação em Sistemas de Informação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Jataí. Atualmente é professor horista do Senac Jataí nos cursos de Tecnologia e técnico administrativo no IFG - Câmpus Jataí.



vivências, conhecimentos específicos, faixa etária, renda familiar, dentre outras especificidades inerentes a este público alvo.

Estes alunos, por saírem precocemente da sala de aula, acabam por apresentar conhecimentos advindos do senso comum, constituídos por meio das rotinas no trabalho, nas atividades repassadas pela família e em demais interações sociais nos quais estão inseridos, obtendo, assim, a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos diariamente.

Deste modo, para este público retornar à sala de aula é necessário adequar todos os elementos envolvidos no processo educacional. Castro (2011), aponta a necessidade em repensar o ato educativo e do seu potencial de mudança na realidade pessoal e coletiva dos sujeitos envolvidos, sejam eles educadores ou educandos. Considera também que:

Esse tipo de educação deve considerar sempre os interlocutores da ação educativa: a sua história, a sua identidade, a sua cultura, os seus saberes e a assunção dos lugares que ocupam na sociedade. Neste sentido, a mudança se faz com sujeitos concretos e históricos. Que, independente das formas hegemônicas de organização da sociedade, produzem, compreendem, interpretam a vida e dão respostas aos desafios por ela colocados. Refere-se a uma educação que não preconcebe os sujeitos, ao contrário, dialoga com o que são e como estão. Isto porque mudar é, também, abrir-se aos outros, é se colocar em relação como ponto de partida e de chegada. É ver os limites, mas, fundamentalmente, as possibilidades desses sujeitos. (CASTRO, 2011, p. 130).

Portanto, percebemos que a escola cumpre papel fundamental em compreender toda a historicidade envolvida na vida dos alunos da EJA, os quais contêm em sua bagagem pessoal conhecimentos necessários para o processo de construção, pois:

Todo novo conhecimento implica um conhecimento anterior. Esse movimento não se realiza pela simples consideração dos conceitos em sua expressão formal, mas na possibilidade de perceber as múltiplas relações que configuram uma totalidade. Se o processo de re(construção) do conhecimento exige que sejam dados a conhecer os conceitos já elaborados sobre a realidade, a escola cumpre a função de socializá-los e difundi-los, tanto em benefício da própria ciência quanto pelo direito de todos os cidadãos terem acesso aos conhecimentos produzidos. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2013, p. 118).

Por fim, FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS (2005, p. 97) aponta que a identidade da escola, servidores e alunos é formada por um processo dinâmico, sujeito diariamente a transformações relativas às novas vivências e às relações que estabelecem, reproduzindo, assim, por esses sujeitos sociais, através desta realidade vivenciada, “um lugar de memória”.

## Sobre as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC)

PANC, segundo Kinupp e Lorenzi (2014) é o acrônimo para contemplar as ‘Plantas Alimentícias Não Convencionais’, isto é, plantas de uso alimentício, desprezadas no uso do dia a dia pela grande maioria da população de uma região, país ou planeta, uma vez que a alimentação básica é muito homogênea, monótona e globalizada, tendo no Brasil cerca de 3.000 espécies.



Por conseguinte, é apontada por Ranieri (2017) a importância de voltar a consumir estas plantas que hoje não são vistas como alimentos, evitando, assim, o desaparecimento e ajudando no resgate do conhecimento dos pequenos agricultores que detêm essa sabedoria do interior, garantindo através da resistência delas, a produção variada, obtendo alimento saudável, disponível o ano todo e com baixo custo.

Deste modo, incentivar as políticas de Estado, pesquisa, o comércio e até mesmo a merenda escolar pode contribuir diretamente com a utilização das PANC, uma vez que:

Precisamos rever nossa bioparanoia, afinal comemos a biodiversidade alheia e precisamos, como política de Estado, fomentar a pesquisa e até subsidiar, inicialmente, cultivos e manejos de PANC nativas e criar as condições para comercialização e inserção destas espécies no mercado, inclusive na merenda escolar (isto é já uma grande forma de ensino, pois as crianças já cresceriam conhecendo e educando seu paladar para frutas, verduras e legumes diferenciados, e isto é o que chamamos de merenda e refeitório/cantinas pedagógicas). (KINUPP, LORENZI, 2014, p. 24).

Portanto, considera-se válido o estudo das PANC devido à importância social, econômica, política, alimentar e de resgate de conhecimentos apontados anteriormente.

## **Sobre a Realidade Aumentada (RA)**

A realidade aumentada, conforme Tori (2017) é uma tecnologia capaz de suplementar o mundo real com objetos virtuais, gerados computacionalmente, de modo que aparentem coexistir no espaço real, em sua grande parte, pelo uso cotidiano, exibidos por meio das telas dos celulares.

Essa tecnologia permite também a fácil adaptação, uma vez que:

Diferentemente da realidade virtual, que procura transportar o usuário para o ambiente virtual, a realidade aumentada mantém o usuário no seu ambiente físico e transporta o ambiente virtual para o espaço do usuário, por meio de algum dispositivo tecnológico. Assim, a interação do usuário com os elementos virtuais ocorre de maneira natural e intuitiva, sem necessidade de adaptação ou treinamento. (RIBEIRO, ZORZAL, 2011, p. 16)

Em consonância ao supracitado, o uso desta ferramenta permite inúmeras aplicações, tais como em jogos que unem o computador aos movimentos realizados pelo jogador no espaço real, em contextos inerentes à construção civil, podendo ser projetados objetos ou móveis em espaços não finalizados e, ainda, podem ser utilizadas na educação, permitindo, por exemplo, a visualização de objetos sobre o corpo humano simulando um raio-x virtual.

Deste modo, justifica-se sua utilização em sala de aula, ao considerar que:

Integrar informações virtuais e reais em um mesmo ambiente é uma forma bastante eficiente de colocar o aluno diante de conteúdos ou pessoas distantes, ou inacessíveis, sem retirar-lhe as percepções relativas ao ambiente real que o envolve. (TORI, 2010, p. 169).



## Sobre a Concepção de Politecnia

A concepção da politecnia, segundo Saviani (1989) se dá basicamente da problemática do trabalho, considerando-o como princípio educativo geral. Assim sendo, toda a educação organizada está pautada a partir do conceito e do fato do trabalho, logo, do entendimento e realidade dele. Essa fundamentação apresentada pelo autor é justificada, pois:

“[...] a Educação diz respeito ao homem, que o papel da Educação é a formação do homem, e assim por diante. Na verdade, ficamos com esses enunciados num plano muito genérico e abstrato, porque, via de regra, não nos colocamos a questão o que é o homem. O que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal, à medida em que necessita produzir continuamente a sua própria existência.” (SAVIANI, 1989, p. 8).

Na essência dos trabalhos, segundo MOURA, LIMA FILHO, SILVA (2013) ao tratar da educação intelectual, física e tecnológica, Marx, sinaliza para a formação integral do ser humano, do ser crítico, pensante, ou seja, da formação onilateral. Tal concepção foi incorporada à tradição marxiana sob o conceito de politecnia ou educação politécnica, em consideração às próprias referências do autor ao termo, bem como por parte significativa dos estudiosos de sua obra.

Destarte, a politecnia, segundo Saviani (1989) trata do domínio dos fundamentos científicos e das suas diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, sendo, nesse sentido, a formação politécnica, responsável por garantir estes domínios dos princípios e fundamentos, pois, supõe-se que o trabalhador, que os dominam, está em condições de desenvolver diversas modalidades de trabalho, compreendendo seu caráter e sua essência, obtendo um desenvolvimento multilateral, que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna.

“Assim, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral.” (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2013, p. 1061).

Por fim, torna-se imprescindível mencionar a importância de conhecimento humanístico da formação politécnica, compreendendo todos seus sujeitos e contextos, visto que:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 94).

## Proposta de Produto Educacional – Contribuições da Realidade Aumentada no ensino de PANC do Cerrado

Após a apresentação das bases e conceitos que nortearão o estudo proposto, será descrito, neste tópico, a concepção do produto educacional a ser desenvolvido no decorrer deste mestrado.



Traz-se, portanto, como proposta de produto educacional a ser aplicada no curso técnico em Cozinha, na modalidade EJA, a elaboração de um aplicativo para celular e um guia impresso de utilização, os quais funcionarão em conjunto, objetivando trabalhar com a temática de Plantas Alimentícias Não Convencionais, utilizando, para tal finalidade, o recurso da realidade aumentada.

A referida modelagem é caracterizada como Objeto de Aprendizagem (OA), na categoria software, que, segundo Braga (2014) trata-se de componentes digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet, podendo ser reutilizadas para o ensino.

Será seguida a metodologia INTERA (Inteligência, Tecnologias Educacionais e Recursos Acessíveis), que considera no seu processo a diversidade de formações de profissionais, teorias pedagógicas e para a construção dos Objetos de Aprendizagem, compreende-se que:

A metodologia INTERA é uma metodologia iterativa, que sugere o “ir e vir” em suas etapas. A metodologia INTERA considera o processo de desenvolvimento de OAs como um projeto e, por isso, ela também contempla que o ciclo de vida de um

OA defina as fases que conectam o início de um projeto de desenvolvimento de OA ao final. Essa consideração é baseada no guia do conjunto de conhecimentos em gerenciamento de Projetos (PMBOK, 2008), um dos pilares no qual a metodologia INTERA se apoia. (BRAGA, 2015, p. 29).

Quanto ao aplicativo, ao acessar pelo celular, o estudante terá acesso aos seguintes dados:

- *Visualização e manipulação das PANC do Cerrado, através do recurso da realidade aumentada;*
- *Visualização de opções de pratos que poderão ser elaborados pelas PANC do Cerrado abordadas no estudo;*
- *Conceitos de extrativismo;*
- *Conceitos de preservação do bioma Cerrado;*
- *Conceitos sobre sazonalidade dos alimentos;*
- *Catálogos sobre as principais PANC do Cerrado;*
- *Conceitos medicinais das PANC do Cerrado;*
- *Conceitos de reaproveitamento das PANC.*

No que tange ao manual impresso, o estudante terá acesso as seguintes informações:

- *Guia de manipulação do aplicativo;*
- *Marcadores que serão necessários para a exibição das PANC do Cerrado na tela do celular;*





- *Ficha técnica dos pratos sugeridos para cada PANC do Cerrado;*
- *Informações dos nomes populares de cada PANC do Cerrado;*
- *Fotos das PANC do Cerrado.*

## Considerações finais

Apresentados os conceitos básicos, referenciais teóricos e metodologia do estudo em questão, objetiva-se com a confecção deste produto educacional, contribuir para com o ensino de PANC do Cerrado na Educação de Jovens e Adultos, considerando a bagagem de conhecimentos do senso comum, adquiridos por estes estudantes, ao longo de suas trajetórias de vida.

Pretende-se, portanto, através do supramencionado produto educacional, transformá-lo em estratégia de ensino, que seja capaz de estimular os demais envolvidos neste estudo e, conseqüentemente, contribuir para a aquisição de conhecimentos neste processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o uso desta tecnologia possibilitará a inserção de objetos, de acesso fácil ou restrito, no mundo real, destacando-se, para tal finalidade, o emprego da metodologia INTERA, contexto este em que o professor estará, obrigatoriamente, interligado para com a concepção do Objeto de Aprendizagem, devendo, portanto, intervir com uma maneira pedagógica mais aplicável na disciplina abordada, repensando e transformando o ensino e práticas abordadas, considerando como princípio a formação omnilateral, integrando o trabalho, a ciência e a tecnologia.

## Referências bibliográficas

BRAGA, Juliana Cristina. *Objetos de Aprendizagem: introdução e fundamentos*. Santo André: Editora da UFABC, 2014. 148p. v.1.

BRAGA, Juliana Cristina. *Objetos de Aprendizagem: metodologia de desenvolvimento*. Santo André: Editora da UFABC, 2015. 163p. v.2.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CASTRO, Mad'ana Desiree Ribeiro de. *O Processo de implantação e implementação do proeja no IFG - Câmpus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. Orientador: Maria Margarida Machado. 2011. 244 p. Tese (Doutorado em educação) - Universidade federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. (p. 83-128)



KINUPP, V. F. & LORENZI, H. **Plantas Alimentícias Não convencionais (PANC) no Brasil**. São Paulo: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2014.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p.1057-1080, out/dez. 2015. Disponível em: < <http://scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf> >. Acesso em: 20 de jun. 2022.

RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2005.

RANIERI, Guilherme Reis. **Guia prático sobre pangs: plantas alimentícias não convencionais**. 1. ed. São paulo: Instituto kairós, 2017. 44 p. v. 4. ISBN 978-85-99517-08-6.

RIBEIRO, M. W. S. & ZORZAL, E. R. **Realidade Virtual e Aumentada: aplicações e tendências**. Uberlândia: Editora Sociedade Brasileira de Computação, 2011. 151p.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. 51 p.

TORI, Romero. **Educação sem distância: As tecnologias interativas da redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010. 258 p. ISBN 978-85-7359-921-3.



# DIREITO DE APRENDER NA ESCOLA PÚBLICA: A APRENDIZAGEM ESCOLAR COMO UM DIREITO HUMANO A SER GARANTIDO

*Jonilson Lima da Silva Albino<sup>1</sup>*

*Cristiane Sobrinho Costa<sup>2</sup>*

“Todas as crianças deveriam ter direito à escola, mas para aprender, devem estar bem nutridas. Sem a preparação do ser humano não há desenvolvimento. A violência é fruto da falta de educação”.

Leonel Brizola

## Introdução

O direito de aprender na escola está colocado pelas legislações educativas como garantia para a promoção da educação enquanto direito humano garantido por lei o que nem sempre é, de fato, garantido ao estudante que, mesmo estando na escola, por vários motivos, não aprende o que é esperado em relação à base atriz curricular que é estruturada por diversos componentes curriculares que a escola oferece para a base formativa educacional humana na contemporaneidade, agora orientado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Pensar a escola enquanto espaço educativo “contemporâneo”, e o destaque deste espaço, enquanto órgão social, para possíveis reflexões, possibilita-nos, pelas estratégias metodológicas adotadas para o processo de ensino escolar, melhor pensar e discutir sobre a garantia da aprendizagem para alunos no ambiente educacional educativo, aqui como referência tomada em análise, a escola pública.

A pesquisa aqui apresentada se caracteriza como sendo do tipo qualitativa, estruturada e fundamentada em leituras diferentes referenciais bibliográficos e legislações que versam sobre aprendizagem na escola pública como direito humano a ser garantido aos estudantes. Com a leitura dos referenciais escolhidos, estrutura-se aqui a produção textual objetivando uma maior reflexão sobre o que é e como acontece a educação escolar, enquanto movimento que deve garantir a aprendizagem como resultado do processo de ensino planejado e desenvolvido nas unidades escolares, principalmente nas escolas públicas, foco de análise nesse estudo.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas. Especialista em Coordenação Pedagógica, Docência do Ensino Superior.

<sup>2</sup> Doutora em Antropologia, Mestra em Estudos Étnicos e Africanos, Graduada em Ciências Sociais, Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior



As leituras realizadas contribuíram para a compreensão e base de discussão do que se entende sobre direito à aprendizagem como direito humano. As ideias apresentadas e fundamentadas pelo referencial teórico contribui para uma revisão amplificada do que já se percebe, se entende sobre educação como direito humano garantido pelo desenvolvimento de aprendizagens capazes de potencializar as capacidades humanas no convívio em sociedade.

A metodologia adotada para realização da pesquisa se mostra satisfatória, embora possa-se utilizar outras possibilidades metodológicas para ampliar o estudo e apresentar outros resultados, talvez mais amplos e esclarecedores, capazes de melhor apresentar a discutir situações relacionadas à escola pública e garantia da aprendizagem enquanto direito humano.

A contemporaneidade educacional institucionalizada exige e possibilita projetar e desenvolver atividades educativas a fim de garantir aos estudantes o direito de aprender na escola pelas dinâmicas de ensino desenvolvidas e condições físicas para isso. Essa aprendizagem escolar que garante a (re)construção de novos e diferentes conhecimentos, está colocada como garantia da educação escolar como direito humano que, por vários motivos, não se configura como direito garantido à todos e todas as crianças, adolescentes, adultos e idosos que estão no ambiente escolar na condição de aprendizes, como estudantes. O direito à educação é atualmente muito discutido nos programas e eventos educativos, escolas, universidades, faculdades e outros ambientes educacionais institucionalizados, como propostas formativas e reflexivas voltados à formação humana para o convívio em sociedade.

Analisando a forma como acontecem os processos de ensino e a avaliação das aprendizagens na educação escolar, percebe-se, por uma análise detalhada, que o direito de aprender nem sempre é garantido aos estudantes no espaço educativo escolar, principalmente aos estudantes pertencentes às classes menos favorecidas, desprovidas de equipamentos tecnológicos educativos de uso muito comum em muitas escolas, alimentação adequada à nutrição necessária à aprendizagem, acompanhamento e orientação familiar como suporte ao trabalho escola dentre outros aspectos. Fatos que precisam ser urgentemente trabalhados e garantidos segundo orientação primeira, na Constituição Federal que assegura: Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Por experiência docente efetiva em escola pública municipal e estadual, passando por todas as etapas da educação básica, e também por experiência em coordenação pedagógica em escola pública municipal, agora estadual, pretendo aqui, apresentar e discutir o estudo aqui planejado, projetado, na tentativa de melhor conhecer as garantias do direito à aprendizagem na escola para os estudantes, assim como, produzir conhecimentos que estimulem e possibilitem outras releituras e novas investigações sobre o tema aqui apresentado para estudos científicos sistematizados e diversos.

O objetivo deste artigo é trazer uma reflexão sobre a garantia da aprendizagem enquanto direito humano garantido por lei visando: possibilitar um



melhor pensar sobre a escola enquanto espaço físico destinado ao desenvolvimento das atividades necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem e para garantia desse direito, pautado em temáticas que se complementam e potencializam essa necessária discussão.

Pelo estudo aqui apresentado, entende-se que se faz necessária e possível uma reflexão, preferencialmente coletiva, sobre o direito de aprender enquanto direito humano constitucionalmente reconhecido, porém, ainda não assegurado. No entanto, para essa reflexão necessária, torna-se também interessante pensar sobre o que se objetiva nessa proposta: Analisar o uso de metodologias de ensino que melhor garantam o direito à aprendizagem no ambiente escolar por referenciais bibliográficos e aplicação de questionários à professores e estudantes; Identificar e apresentar fatores que limitam a aprendizagem enquanto direito humano garantido por leis ; Apresentar por escrito possíveis situações de ensino que facilitem e potencializem o direito de aprender para a formação humana na contemporaneidade, colocando a metodologia ativa como possibilidade de ensino e aprendizagem significativa, sinônimo de garantia de aprender na escola.

Há atualmente uma discussão muito acentuada sobre “os direitos de aprender” dos estudantes na escola enquanto lugar de formação institucionalizada projetada para este fim. Com isso, tentando melhor conhecer e compreender as possíveis causas que impedem o desenvolvimento satisfatório de diferentes aprendizagens na escola pública, especificamente na sala de aula, percebe-se o quanto é necessário o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. O principal objetivo deste estudo é apresentar possíveis causas que contribuem ou comprometem a qualidade da aprendizagem por estudantes de escola pública. A pesquisa pode também servir de base para a formação continuada em serviço de professores, pais e outros profissionais da educação que poderão utilizar o resultado do estudo como norte para melhorar a proposta de intervenção pedagógica, além de facilitar e potencializar as relações possíveis e necessárias entre professores e estudantes, pais e filhos e entre os estudantes, pelas relações educativas que estabelecem em diferentes situações e contextos.

Ao colocar a aprendizagem na escola pública como garantia de direito humano, precisa-se pensar também sobre: O ato de aprender na escola – a educação escolar como direito humano garantido pelas legislações educacionais; a escola pública em análise crítica – espaço diverso por direito; a qualidade do ensino e a garantia do direito de aprender na escola pública e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o direito a aprendizagem.

As temáticas em análise discursiva possibilitam reflexões individuais e coletivas, capazes de influenciar e potencializar discussões e elaborações de propostas educativas capazes de promover uma formação escolar melhor organizada, influenciando o planejamento de ações que melhor qualifiquem a escola e sua função social na sociedade. Conhecendo as muitas dificuldades ainda muito presentes no ambiente escolar, diretamente relacionadas à gestão da escola, ao fazer pedagógico e à garantia da aprendizagem pelos estudantes, podendo-se pensar e planejar situações estratégicas que venham melhorar o processo de



ensino para a garantia da aprendizagem necessária e satisfatória às condições sociais em contexto e espaços diversos e específicos.

O texto está organizado em três seções, além da introdução. Na primeira seção, busca-se discutir sobre o ato de aprender na escola – a educação escolar como direito humano garantido pelas legislações educacionais; na segunda apresenta-se a escola pública em análise crítica – espaço diverso por direito, a terceira traz uma abordagem sobre a qualidade do ensino e a garantia do direito de aprender na escola pública e na quarta seção faz-se uma relação possível entre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o direito a aprendizagem, aspecto que merece muita leitura e discussão na contemporaneidade educacional escolar. Nas considerações finais, fazendo uma retomada temática, reapresenta-se a escola pública em meio as suas dificuldades educacionais para a garantia da aprendizagem pelos estudantes, além de apresentar outras possibilidades de estudos e pesquisas sobre o tema aqui em discussão.

### **O ato de aprender na escola – a educação escolar como direito humano garantido pelas legislações educacionais**

O estar na escola na condição de estudante remete o sujeito que aprende ao processo de ensino que, por finalidade principal, deve garantir a aprendizagem principalmente por que deve aprender – o aluno. Pela concepção conceitual da palavra aluno, entendendo-se este como aquele sem luz, que nada sabe, que não tem o que ensinar, embora se tenha na contemporaneidade outras concepções (re)construídas sobre isso. O Brasil é um país marcado por desigualdades de oportunidades e direitos. A educação é um direito que deve ser garantido a todos; porém, o acesso à escola atualmente não é suficiente para concretizar esse objetivo (CAETANO/VIEIRA, 2013, p.1).

Enquanto direito que deve ser garantido a todos, independentemente de qualquer aspecto físico e cultural representativo do humano, percebe-se ainda, por uma análise crítica que, de fato, ainda há muito para ser feito para que essa garantia seja, de fato, garantida. O direito a educação acontece à medida que as pessoas, além de terem acesso à escola, pode se desenvolver plenamente, tendo um aprendizado contínuo. (CAETANO/VIEIRA, 2013, p.2). Por essa análise situacional e crítica, pode-se melhor perceber a complexidade que representa a estrutura educacional escolar, amparada por outros espaços educativos, sem os quais dificilmente acontece a nível satisfatório. Por assim perceber, compreende-se a aprendizagem escolar como processo que está diretamente relacionado à outros processos e aspectos complementares e determinantes no processo de ensino para a garantia da aprendizagem enquanto direito humano que deve ser legitimamente garantido.

A educação escolar se configura como um processo muito amplo e plural. E assim deve ser percebido e valorizado para que garanta o direito de aprender como proposta formativa crítica e reflexiva tanto no ato de ensinar, pelos professores, como ato de aprender, pelos estudantes. O que é ensinado precisa ser experimentado. Precisa-se dar significado ao que se ensina para o que se aprende seja apreendido e significativo no ato de aprender pelas muitas relações que



podem e devem ser estabelecidas entre a escola e a vida cotidiana em sociedade. Cabe a escola, em parceria com outras instituições educativas, assegurar aos estudantes o direito de aprender.

Segundo a Constituição Federal, Art. 205 e 206, (1988), p. 123.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

– liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (p. 123)

Pelo exposto na Constituição Federal, 1988, sendo a educação direito de todos e dever do estado e da família, percebe-se, como necessária, a oferta de um processo de ensino que garanta o desenvolvimento de aprendizagens capazes de garantir o exercício da cidadania e a qualificação do sujeito para o mercado de trabalho. Pelo que se percebe, em muitas situações, embora a escola esteja aberta e acessível à todos, o que nem sempre se configura como realidade, ainda é muito grande o número de analfabetos funcionais no país. Além disso, sabendo que a garantia do acesso à escola necessariamente não garante aprendizagem, nota-se que a equipe escolar, apoiada por agentes administrativos externos, precisa criar e desenvolver situações de ensino para a garantia desse direito humano – o direito de aprender na escola.

Pelo exposto, por uma reflexão inicial relacionada à garantia da aprendizagem, percebe-se que a escola, embora possibilite o acesso no ato da matrícula, disponibilizando vagas para toda a demanda de busca, nem sempre, por vários motivos, oferece as condições necessárias à permanência dos matriculados na escola. O não poder permanecer na escola e continuar os estudos, como se



espera, decorre de muitos fatores, as vezes correlacionados, que impedem a frequência satisfatória dos estudantes na unidade escolar.

Ainda pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, 1996.

Art. 2o A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A garantia do pleno desenvolvimento do educando, do estudante, não se dá somente pelo que a escola consegue ofertar e desenvolver com fins formativos, com foco no ensino para as aprendizagens necessárias ao estudante. Por muitas vezes, escola, sociedade e/ou comunidade estão na contra mão, não conseguem se alinhar, planejar e desenvolver atividades educativas que se agregam, que se complementam objetivando promover o pleno desenvolvimento humano do estudante, diante do que se espera enquanto formação escolar na contemporaneidade. Diante disso, percebe-se que a escola precisa criar e desenvolver situações de ensino que aproximem o ensinar às experiências cotidianas que representam e regulam o viver social. Enquanto direito humano, segundo Tristan, 2015, p. 29, a educação também é fundamental porque ela possibilita o nosso processo de compreensão do mundo e de nós mesmos.

Percebendo a aprendizagem como processo que direciona e qualifica a educação, entende-se também que o direito de aprender deve ser garantido pela escola para a melhor formação e atuação do humano na contemporaneidade caracterizada pela globalização e processo de industrialização altamente desenvolvido e dependente da formação e atuação do homem. Nesse contexto, a aprendizagem, enquanto direito humano, se faz necessária para garantir ao homem a atuação qualificada no meio do qual faz parte.

A garantia do padrão de qualidade de funcionamento da unidade escolar está diretamente relacionada à muitos aspectos e fatores físicos, estruturais, culturais e econômicos que precisam se complementar, tornando-se unidade base para alicerçar o processo formativo que garante a aprendizagem dos estudantes de forma necessária e satisfatória. Por essa análise, o aprender precisa se configurar como condição de reafirmação dos direitos humanos necessários ao homem em sua condição histórico-crítica social.

Para Herrera Flores, (apud Silveira et al., 2010) os direitos humanos vão sendo construídos e reconstruídos conforme se atua numa determinada realidade social. Assim, por esse pensar, nota-se que a necessária relação e aproximação entre escola e cotidiano social deve ser base de sustentação para o planejar e fazer pedagógico que as escolas devem desenvolver com foco no direito de aprender que a escola deve oferecer há quem nela está como aprendiz, há quem dela precisa para aprender. Nesse contexto, compreendendo a necessária e estreita relação entre professores e estudantes, sujeitos diretos no processo de planejamento, ensino e aprendizagem, coloca-se a escola pública em discussão, analisando-se a diversidade comum a esse espaço de (re)produção do saber.





## A escola pública em análise crítica – espaço diverso por direito

A escola pública enquanto espaço público e aberto à população ainda é, por muitas vezes e situações, avaliada, vista como lugar do não saber, do não aprender por vários e distintos motivos. Ainda há uma enorme descrença, por muitas pessoas, sobre o poder, a efetividade da aprendizagem na escola pública enquanto espaço, campo de formação humana que deve garantir aprendizagens significativas e necessárias aos indivíduos que a frequentam. Pelo que é exigido do homem, no seu contexto histórico e social, enquanto ser produtor e transformador, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser melhorado. Essa melhora historicamente necessária e percebida em relação à aprendizagem se configura pelas muitas necessidades ainda visíveis, notadas nesse ambiente, enquanto campo de formação institucional humano.

Sendo a escola pública um espaço diverso e, talvez por isso pouco valorizado por muitos que dela precisam, ainda encontram-se, agregados à ela, diversas situações e condições que se fazem necessárias ao seu desejado funcionamento. Vale aqui também lembrar que, para o ideal funcionamento da escola enquanto instituição pública, se fazem necessárias parcerias diversas na tentativa de oferta de condições para o desenvolvimento de aprendizagens necessárias e significativas. Aprendizagens que, ao serem garantidas, são colocadas em prática no cotidiano humano, na tentativa de orientar e estruturar a vivência social humana.

A organização da escola precisa caracterizar-se como uma pedagogia em movimento, de mobilização popular, participativa e democrática, escrita e reescrita criticamente, com ética, compromisso e intencionalidade político-pedagógica por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: educadores, educando, pais, comunidade e secretaria de educação (AGUIAR, 2017, p. 1090).

Para além do que a escola pode planejar e desenvolver, nessa perspectiva, utilizando seu suporte tecnológico e profissional, precisa-se também das parcerias possíveis com familiares, instituições colaboradoras, condições físicas dos estudantes e professores necessárias ao ensinar e aprender no ambiente escolar. Para além do que se apresenta, nota-se também a influência de outros fatores que influenciam de forma positiva e/ou negativa a aprendizagem no ambiente escolar. Por exemplo, as relações interpessoais diretamente estabelecidas entre professores e estudantes na escola, principalmente na sala de aula, durante o “dar aula” como costumeiramente se ouve em relação ao que faz os professores na escola e também as condições nutricionais necessárias à todos os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente aos estudantes.

Ainda, sendo a prática docente um ato político, precisa ser pensada, ter objetivos claros, definidos, planejamento e compromisso por parte de todos os envolvidos, em uma postura teórica e prática voltada para a humanização do ser humano. Também exige a consideração do aluno no processo, pois é ele quem também precisa ser mobilizado para o aprendizado (LEMONS, p. 97).

Compreendendo toda a diversidade que caracteriza e representa a escola, principalmente a escola pública, entende-se que a formação e atuação docente



precisa se continuamente pensada e melhorada através de formação continuada que satisfaça as muitas necessidades que surgem no funcionamento da escola.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis – ODS, trazem propostas diversas para a melhoria das condições de vida no planeta, entre eles, o objetivo 4 que prever: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todas e todos (<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>). Por este objetivo, numa proposta equitativa, prever-se a oferta de uma educação que garanta aprendizagens necessárias à promoção da equidade. Assim, percebe-se também essa proposta como mais um aspecto em destaque para pesquisa e formação no contexto escolar.

A garantia de oferta qualificada como descreve o objetivo 4 é uma proposta de formação necessária à formação humana. No entanto, diante do que se percebe em relação às políticas públicas voltadas ao processo de educação escolar, principalmente para as escolas públicas, nota-se uma projeção de difícil realização no contexto educacional brasileiro, o que certamente não contribuirá para a garantia de aprender na escola como direito humano.

## A qualidade do ensino e a garantia do direito de aprender na escola pública

O direito de aprender na escola deve ser garantido pelo poder de oferta de ensino que a escola “tem” e deve fornecer. Por essa afirmação, trazendo aqui a escola no processo representativo da história da educação brasileira, entende-se que o processo educacional sempre foi, como garante a Constituição Federal, processo de formação necessário principalmente à atuação do homem, enquanto sujeito produtivo histórico, no mercado de trabalho. Pensar sobre isso se faz necessário a todo contexto escolar, principalmente aos gestores e equipe pedagógica.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, em seu artigo 26, assegura:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. [...] (ONU, 1948).

Pela Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, percebe-se que quando se fala sobre a garantia do direito de aprender preocupa-se com a formação da personalidade e a potencialização dos direitos humanos, respeito à tolerância e amizade às nações, aspectos que precisam ser ainda considerados no processo educacional contemporâneo com ressalvas cabíveis a cada realidade,



desde que sejam preservados, considerados e validados os direitos em sua totalidade.

A aprendizagem na escola pública, de imediato, pelas características representativas e funcionamento característico deste ambiente escolar, percebe-se que nem sempre a garantia do direito de aprender é, de fato, garantido. Nessa reflexão, há alguns aspectos que estão diretamente relacionados a isso. Tem-se metodologias diversas de ensino em uso que nem sempre garante o desenvolvimento da aprendizagem necessária e por direito garantida. Como representação dessa realidade percebe-se no Brasil um grande número de analfabetos funcionais, vítimas da falta de escolarização necessária e com suporte para o desenvolvimento da aprendizagem necessária aos estudantes em parte ou durante todo o tempo dedicado à cultura da formação e intervenção escolar historicamente construída.

Pelo exposto entende-se que:

Define-se “culturas de intervenção pedagógica” como sendo as práticas de mediação docente, ancoradas ou não em referenciais teóricos ou normativas políticas, ativas/vividas pelo professor com a intenção de intervir no processo de aprendizagem e que perduram por um tempo razoavelmente estendido. Esses modos de intervir, que se cristalizam cotidianamente nos espaços formais de educação quando o professor está em exercício profissional, reservam intencionalidades que colaboram (ou não) para a eficácia do processo de aprendizagem, qualquer que seja sua orientação política ou pedagógica (LEMONS, 2015, p. 100).

Para além disso, por falta de políticas públicas reparatórias, conta-se também com a falta de formação necessária aos professores por todo o período que representa a Educação Básica – da Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. Embora esse seja um fator que em muito tem prejudicado a escola pública, nota-se também, em diversas situações, a falta de interesse e também a falta de condições para desenvolvimento da formação continuada, principalmente a formação em serviço, por falta de condições para que isso aconteça.

Por experiência em coordenação pedagógica, principalmente na oferta e demanda da formação pedagógica em serviço, tenho percebido que muitos professores não percebem a formação continuada como necessária e relevante ao processo de ensino para a garantia da aprendizagem pelos estudantes, não se faz necessária, uma vez que, na condição de “formados”, diplomados, têm condições de “dar conta”, de fazer satisfatoriamente o que deve e precisa e deve ser feito para a oferta de ensino que garanta o desenvolvimento da aprendizagem pelos estudantes. Nesse processo que ainda bem representa a escola na contemporaneidade, principalmente a escola pública, entende-se como negativa essa recusa à formação, assim como a falta de sua oferta por motivos diversos. Dessa análise decorrem muitos outros problemas correlacionados ao bom funcionamento da escola pública. Para além da necessária formação docente contínua e continuada, preferencialmente em serviço, no chão da escola, sustentada pela autoavaliação, em parceria com outros sujeitos, profissionais, somam-se também a falta de recursos pedagógicos (naturais/artificiais), que



fazem necessários à dinâmica que caracteriza o processo de ensino para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A garantia da aprendizagem na escola pública está condicionada à vários fatores, entre eles pode-se citar: as condições do ambiente físico onde funciona a escola, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, os recursos pedagógicos utilizados, a participação efetiva e “autônoma” dos estudantes, as relações interpessoais estabelecidas entre os professores e os estudantes, dentre outros aspectos que podem contribuir nesse processo humano por natureza.

## A Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o direito a aprendizagem

A garantia da aprendizagem enquanto direito humano está também, aparentemente, apresentada na BNCC. O documento traz uma proposta de ensino que direciona o fazer pedagógico na escola pautado no direito e dever de oferta de conteúdos específicos para todas as regiões em diferentes escolas no território brasileiro. Esse aspecto formativo próprio da proposta apresentada pela BNCC possibilita-se um direcionamento comum curricular ainda fechado e condicionado à uma prática pedagógica flexível, porém única e obrigatória, ficando sobre a vontade do professor a agregação e exploração de outras temáticas complementares necessárias à formação integral do estudante, cumprindo o documento em funcionamento com força de lei. Nesse contexto, é importante ressaltar que a estrutura dos sistemas de ensino condiciona a proposta curricular e o fazer cotidiano na escola pública (AGUIAR, 2017, p. 1086).

A flexibilidade necessária, dada ao processo de organização da Educação Básica, segundo proposta da BNCC, é proposta como possibilidade de garantia da oferta de ensino para o desenvolvimento de aprendizagens diversas desde que a autonomia do professor seja possível e valorizada no ambiente escolar. Diante disso, os planos de flexibilização voltados aos processos de ensino devem voltar-se para as orientações educacionais apresentadas pela BNCC como possibilidade de garantia de aprendizagem, por uma formação pautada em conhecimentos diversos e amplos, além do tratamento de conteúdos diversos e complementares, representativos da localidade e dinâmicas da vivência social local e regional, trazendo os recursos e as condições para estudo com foco na compreensão e valorização da realidade.

Por essa análise comparativa pode perceber que:

currículo em uma concepção crítico-emancipatória estrutura-se dentro de uma ética maior, de ser mais, pois tem como princípio a humanização e a inclusão de todas as crianças e jovens na escola, a garantia do direito ao acesso e à permanência de todos dentro da escola, com uma educação de qualidade social. Trata-se de uma dívida histórica, sobretudo com as crianças e jovens das camadas populares, um compromisso ético e político com a aprendizagem de todos os envolvidos no processo: governo, educadores, educandos, família e comunidade (AGUIAR, 2017, p. 1089).

O currículo enquanto proposta orientadora de ensino, estudo e aprendizagem deve orientar a aprendizagem para a formação humana de forma integral, possibilitando ao estudante uma formação integrada capaz de orientá-lo no fazer escolar e também da dinâmica e diversa projeção da vida em sociedade.



A organização curricular parte do pressuposto de que democratizar o ensino não é somente ampliar o acesso e o número de vagas na escola, mas garantir a permanência da criança na escola com qualidade social de ensino, sobretudo, pelos princípios da participação e da autonomia da escola. O desenvolvimento da autonomia está imbricado com a construção do saber, com a construção e a sistematização do conhecimento por meio da participação de todos os envolvidos no processo educativo (AGUIAR, 2017, p. 1090).

Pelo exposto, entende-se que a organização do currículo na escola deve valorizar, de imediato, a situação, as condições sociais que os estudantes vivem, partindo das situações e condições históricas locais para as representações globais e suas correlações possíveis, possibilitando ao estudante o desenvolvimento de aprendizagens significativas, diretamente relacionadas à vida cotidiana tanto na escola como também fora dela, nas muitas experiências sociais vividas.

## **Discussão dos resultados**

Com as leituras realizadas e associadas aos direitos humanos, principalmente ao direito à educação para a aprendizagem significativa, pôde-se perceber que a temática em pesquisa é ampla e possibilita muitas outras intervenções investigativas complementares. A escola pública é colocada como espaço de ensino para produção de conhecimentos pelo satisfatório e necessário desenvolvimento da aprendizagem, o que nem sempre é garantido, tornando-a um espaço para investigação científica capaz de explicar os motivos pelos quais a garantia de aprender nem sempre acontece como garantem as legislações.

Ao analisar a garantia do direito de aprender na escola pública entende-se que este espaço, enquanto ambiente destinado à (re)produção do conhecimento, precisa melhor se organizar e receber apoio estrutural, técnico, administrativo e funcional para que seja capaz de garantir o desempenhar de sua função na sociedade – produzir conhecimentos para a garantia das aprendizagens esperadas e cultivadas de forma técnicas e sociais.

Também percebe-se que, nesse espaço educativo, enquanto escola, se faz precisa e necessária a reforma curricular e metodologias de ensino, que garantam aos estudantes o protagonismo como possibilidade de produção do saber para a garantia da aprendizagem esperada. Nesse processo formativo, o que a escola planeja e desenvolve, enquanto atividades educativas, precisa estar diretamente relacionado às experiências de vida cotidianas dos estudantes, para que a aprendizagem possa ser praticada em situações vivenciam diversas, tornando-se significativas por atribuírem significados à vida no contexto social. As aprendizagens somente serão garantidas quando estiverem orientando a vida social.

## **Considerações conclusivas**

O direito a aprendizagem na escola pública deve continuar sendo proposta como objeto de estudos por pesquisa em muitas outras situações relacionadas à garantia de direitos humanos. Como se percebe muitas são as possibilidades de aprendizagens na escola pública e esse processo precisa ser melhor organizado, ofertado e desenvolvido com foco nas muitas dificuldades



ainda vivas e presentes no contexto que estrutura os processos de ensino e aprendizagens nessa escola. Ainda há muito para ser feito e sempre haverá, visto que a escola precisa avançar em seu ser e fazer, diante das mudanças que gradualmente acontece com a vida humana fora do ambiente, do espaço escolar.

As leituras realizadas e ideias aqui apresentadas, fundamentadas nas leituras referenciais, em muito nos aproximam das reflexões que se precisa sempre fazer sobre a garantia da aprendizagem na escola enquanto direito garantido por lei. Essa aproximação conceitual certamente possibilita a elaboração e planejamento de diferentes ações e intervenções que tendem a potencializar a dinâmica que representa o processo pedagógico, em especial a estruturação ambiental e o planejamento pedagógico, o fazer metodológico, o uso do tempo de ensino e outros aspectos de necessária atenção no processo de ensino que precisa ser desenvolvido na escola pública para a garantia do desenvolvimento de aprendizagens significativas necessárias ao contexto social escolar.

Como pesquisador, acredito que este estudo pode contribuir para direcionar muitos dos aspectos físicos e pedagógicos que representam determinada unidade escolar tomada para estudo com foco na garantia do aprender como direito humano próprio do ambiente escolar. Pelo que se apresenta, nota-se como possibilidade a formação profissional de professores e outros profissionais da educação diante dos muitos aspectos, problemas que precisam ser estudados e resolvidos em situações específicas de estudo. Com foco na melhoria de tudo que precisa e pode ser modificado, atendendo a demanda que garante a formação integral do estudante, garantindo-lhe o direito de aprender ao participar ativamente, enquanto sujeito protagonista, responsável e capaz de direcionar o próprio processo formativo se acompanhado e mediado pelos professores, profissionais da educação que têm a obrigação de planejar e apresentar situações de aprendizagens, atuando na execução como orientadores, mediadores do processo de (re)construção do saber.

Diante do que se percebe em relação à educação escolar na escola pública e o descompasso notável entre essa oferta e a valorização e promoção de direitos humanos como proposta educacional, percebe-se ainda uma necessária organização e sistematização do processo de ensino para garantia do direito de aprender, tornando a aprendizagem necessária e significativa para quem aprende. Para que isso se configure como direito de aprendizagem garantido, percebe-se a possível e necessária relação entre o que se aprende na escola e o que se vive fora dela. É preciso que a escola seja a representação da realidade, das experiências de vida que vivem os estudantes. A escola pública precisa ser projetada e ofertada à população como espaço para formação humana em seu contexto social, possibilitando ao homem, enquanto sujeito histórico, uma formação necessária e compatível com suas vivências no meio natural e social do qual faz parte.

A análise aqui apresentada sugere e possibilita novas pesquisas e estudos que podem melhor explicar e contextualizar as dinâmicas que asseguram ou não desenvolvimento de aprendizagens significativas na escola. Trazendo a garantia de aprender como um direito humano, percebe-se que também é plural essa análise conforme local região em que a escola pública está situada, localizada. Por isso, acredita-se que outros estudos se fazem necessários como possibilidades de



ampliação discursiva para muitas outras discussões e compreensões que se fazem necessárias ao funcionamento necessário da escola pública, diante de seu papel e função social na contemporaneidade.

## Referenciais bibliográficas

AGUIAR, Denise Regina da Costa. O direito de aprender no cotidiano da escola pública. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n.4, p. 1081 – 1099/dez.2017.

ALGEBAILLE, Eveline. Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp - UERJ)*. V.6, n. 12, agosto 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. ISBN: 978-85-7018-698-0.

CAETANO, Carla Caroline, Direito à aprendizagem e rendimento escolar: caminhos para a qualidade da educação. Carla Caroline Caetano, Adtiano José Hertzog. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE . Curitiba, 2013.

Caminhos do Direito de Aprender: Boas Práticas de 26 Municípios Que Melhoraram a Qualidade da Educação/Coordenação UNICEF. – Brasília, DF: UNICEF, 2010. ISBN: 978-85-87685-15-5

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUILHERME, Willian Douglas. *Contradições e desafios na educação brasileira*. Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 4)

MECOWAN, Tristan. O direito humano a aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil. nº 55, p. 25-56, jan/mar, 2015. Editora UFPR.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história* / Lynn Hunt; tradução Rosana Eichenberg. – 1ª ed. C – Curitiba – PR, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos* / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 7. Ed. – 7. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.



LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. ISBN: 978-85-7018-787-122

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses** / Nídia M. L. Lubisco; Sônia Chagas Vieira. 5. ed. – Salvador: EDUFBA, 2013. 145 p. ; il. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ODS. Disponível em: <https://na.coesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 20/03/2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org) et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2010.





# CULTURA ESCOLAR E OS SABERES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: ENTRE AS CONEXÕES MIDIÁTICAS, SOCIALIZAÇÕES E UTILIZAÇÕES

*José Humberto Rodrigues<sup>1</sup>*

## Introdução

Este artigo tem como aporte teórico-metodológico uma revisão bibliográfica. Propõe analisar as possíveis mudanças na cultura escolar através das práticas docentes dos professores de História mediados pela inserção das tecnologias e informação e comunicação na cultura (TICs). Além disso, tem como objetivo apontar os fazeres e saberes docentes utilizados pelos professores de História construídos em sua formação e trajetória profissional, devendo ser constantemente atualizados, ou seja, de acordo com a necessidade de uma educação continuada.

Tendo como lócus a produção de sentidos, afetos, saberes e fazeres, assim como o espaço de demarcações de conflitos, contradições entre grupos de poder, a cultura escolar é marcada pelo conjunto de ações, atos e vivências em um determinado espaço escolar.

É nesse encontro de espaços de saberes e conhecimentos que os dispositivos normativos e educativos impõem regras, denominações nas elaborações de um saber curricular que os professores buscam dominar e transitar entre esse espaço escolar, alunos, disciplinas e códigos de convivência nesse primeiro quarto do século XXI.

Para aprofundamento da temática escolhida neste artigo, dialogamos com Jorge Barros, Ana Maria Falsarella e Dominique Júlia nas reflexões sobre cultura escolar e espaços de construção de saberes. Na formação e saberes docentes, recorremos às análises de Maurice Tardif e Claude Lessard. Já no campo do ensino de História em conexão com as novas tecnologias de informação e ensino, apropriamos-nos dos aportes teóricos de Circe Bittencourt e Selva Guimarães, dentre outros.

Entendemos que há necessidade de mais reflexões nesse campo tão complexo e que ainda necessita de mais informações sobre os saberes criados, aplicados ou ressignificados pelos professores de História em suas atividades e práticas docentes em conexões com as mídias sociais.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em História, Bacharel em Biblioteconomia, Mestre em Educação e Mestre em Comunicação Social. Professor de História.



## Práticas educativas e cultura escolar

Partindo da premissa de que é necessário o conhecimento da formação e estruturação do campo do ensino de História pelos professores, como também entender como esse espaço formativo é percebido, sentido e refletido nesses tempos de redes sociais, globalização, revisionismo histórico via on-line, *fake news*, é que observamos o vertiginoso crescimento de inúmeros grupos de pesquisas institucionalizados e grupos de debates entre professores e aficionados pela História e ensino de História.

Esses espaços virtuais possibilitam novas interações e mediações sociais, culturais e educacionais, construindo tecidos de alcance a todos os integrantes desses grupos nas redes, apresentando outros saberes, outras práticas de construção de conhecimento. (ZAMBONI, 2015; FONSECA, 1993)

Nesse novo contexto dos espaços virtuais, entendemos hoje que a formação docente pressupõe uma demanda do futuro professor em buscar outros recursos e espaços de conhecimento em sua formação, essa pode ser presencial ou mesmo a distância. Porém, acreditamos que parcelas desses professores buscam orientações, informações e produções de saberes e conhecimentos pedagógicos que os habilite profissionalmente pelas redes sociais. Inseridos em um contexto de conexões midiáticas, esses professores buscam, acessam, trocam e reproduzem saberes e conhecimentos didáticos e pedagógicos a qualquer momento nas redes sociais. (OLIVEIRA, 2012; MARTINS, 2010)

Moran (2007) afirma que as redes digitais possibilitam organizar o ensino e a aprendizagem de forma mais ativa, dinâmica e variada, privilegiando a pesquisa, a interação e a personalização em múltiplos espaços e tempos presenciais e virtuais.

Os espaços se multiplicam, mesmo que não saíamos do lugar (múltiplas atividades diferenciadas na mesma sala de aula). As salas de aula podem tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, intercomunicações on-line, de publicação, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Com isso, é possível pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação. (MORAN, 2013, p. 31)

Assim, a formação e saberes dos professores e as novas tecnologias de informação e comunicação têm alterado as formas de aprendizagem, metodologias, didáticas e ensino, tanto para alunos, quanto para professores.

A inserção das novas tecnologias de informação e comunicação que ocupa cada vez mais todos os espaços dentro da sociedade, adentrando também nos espaços escolares. Em consequência disso, podem ser alteradas a dinâmica da sala de aula e as práticas docentes nas interações sociais entre professores, alunos e comunidade escolar.

Por outro lado, historicamente o espaço escolar é marcado por normas comportamentais, diretrizes curriculares, profissionalização dos seus professores e planificação dos ensinamentos através de conteúdos e das práticas pedagógicas que estruturam uma cultura escolar própria.



De acordo com Dominique Julia (2001, p. 13), “três eixos se colocam perspectivas para o entendimento da cultura escolar como objeto histórico a saber: as normas e as finalidades que regem a escola, a profissionalização dos professores e os conteúdos ensinados e as práticas escolares.”

Refletindo sobre a afirmação do autor, observamos que esses três eixos ainda persistem na formação da cultura escolar mesmo com a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação, pois a escola, além de possuir uma estrutura física e administrativa, também disponibiliza para seu público regulamentos e normas que buscam uma socialização para os seus integrantes.

Entendendo que as mudanças na sociedade contemporânea repercutem e exercem influência nos espaços escolares, os fazeres, os saberes, a prática pedagógica e a formação dos professores devem dialogar com os avanços tecnológicos que os auxiliem a produzir e construir novos conhecimentos com seus alunos.

Tendo como referência que a escola é transmissora e produtora de cultura, ou seja, em seus espaços existe a produção de conhecimentos e saberes que possibilitam ao indivíduo participar e compreender a cultura social que permeia a sociedade.

Nesse contexto de transmitir, produzir, disseminar e reconstruir, em cada época, a escola, em sua dinâmica, interage com processos libertários e ao mesmo tempo pode estar ligada a exercícios de poder que regulam suas estruturas internas e externas.

Conforme Falsarela (2018, p. 621), “as mudanças propostas para a educação se deparam com a manutenção de uma forma escolar sedimentada, que dá permanência histórica à escola que começa a se instituir nos séculos XVI e XVII, instaurando um lugar e um tempo”, ou seja, este lugar e tempo são demarcados pela ordenação de códigos disciplinares, produção de conhecimentos e temporalidades definidas nas elaborações das práticas escolares.

Compreender essa estruturação da cultura escolar instituídas nos séculos XVI e XVII e as permanências de dinâmicas e os códigos disciplinares que regulam o cotidiano escolar, torna-se hoje um desafio frente aos impactos das novas tecnologias dentro dessa cultura.

Dessa forma, ao pensarmos a formação docente dos professores de História nos espaços escolares frente às novas tecnologias de informação e comunicação, entendemos que essas novas tecnologias podem ser adaptadas e usadas no campo das práticas pedagógicas, metodológicas no processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores.

Conforme Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009, p. 50), o professor é quem transforma o saber ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento que se dá através de conteúdos, métodos e avaliação que são construídos nesse cotidiano e nas relações entre todos dentro do espaço escolar.

É nesse encontro de transformar transformando, fazer e fazendo (FREIRE, 1996), que é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência desta consciência condicionada.



Dessa forma, o ensino e a aprendizagem devem ter um compromisso social. Em algumas áreas do conhecimento, esse compromisso tem uma relação direta com a realidade social do país. Assim, os saberes docentes dos professores de História, através das conexões midiáticas, socializações e utilizações de repertórios interagem e conectam com as mudanças político-sociais, podendo alterar as concepções nos processos de ensino, aprendizagem, saberes e conhecimento.

Não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas do conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico). Faz-se necessária a contextualização de todos os atos, seus múltiplos determinantes, a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas etc. Perspectivas que constituem o que se pode chamar de cultura profissional da ação, ou seja, que permitem aclarar e dar sentido à ação. (PIMENTA, 2012, p. 8)

É nessas perspectivas que ensino e aprendizagem são bases relevantes para pensar a inclusão de páginas on-line que abordam o ensino de História, possibilitando aos professores e alunos apropriarem-se de saberes e conhecimentos em mediação com seus pares. O acesso a essas páginas on-line podem possibilitar reflexões e debates entre seus usuários, podendo trazer contribuições de novos parâmetros teórico-metodológicos e didáticos-pedagógicos para uma formação no ensino de História mediados pelas redes sociais em meio às transformações e mudanças na sociedade.

Também aponta perspectivas na formação e prática docente, ensino e pesquisa no campo histórico mediados pelo uso das novas tecnologias aplicadas ao ensino e aprendizagem, despontando potencialidades à educação.

A formação dos professores deve hoje está amparada nas mediações dos saberes através de uma consciência histórica de sujeito integrado ao lugar social de cada um, com suas experiências e vivências históricas, sua autonomia de refletir e gerir sua consciência humana. (MARTINS, 2010; CERRI, 2011)

Com base nessas perspectivas de reflexão sobre formação e saberes docentes dos professores de História, mediados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, pensadas aqui como um espaço que “suscita sonhos”, formulando-se práticas diversas em sentido de mão dupla, é que se pode promover atos formativos nos diversos educadores/atores que por lá circulam, acreditando que esse é um espaço de portas abertas que pode auxiliar em outras reflexões dentro da cultura escolar.

## Os saberes docentes

Tendo como referencial teórico a concepção da epistemologia da prática dos saberes docentes, Tardif (2002), ancorado nas concepções de profissional reflexivo de Schon (2000), tais como uma epistemologia da prática, da “reflexão-na-ação”, da reflexão “sobre-a-ação” e da “meta-reflexão”, tendo, ainda, como suporte a concepção de práxis em Vásquez (2007), busca-se compreender a transformação e formação do professor em sua trajetória.



As pesquisas brasileiras sobre os saberes docentes chegam principalmente pelas obras de Tardif (2002) e de Tardif e Lessard (2007). Como afirma Monteiro (2010), na obra de Tardif - *Saberes docentes e formação profissional* (2002),

[...] a categoria saber docente é utilizada por pesquisadores que buscam investigar e compreender a ação docente, tendo por foco as suas relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos, e que são considerados fundamentais para a configuração de uma identidade e de competências profissionais, implicando no reconhecimento de subjetividades e apropriações. (MONTEIRO, 2010, p. 7)

Em sua obra de referência, Tardif (2002) busca esclarecer o que seria esse novo paradigma ou essa epistemologia da prática. O autor dá ênfase aos professores e seus saberes, tais como a questão do tempo e da aprendizagem no trabalho do magistério, ao trabalho docente, as interações humanas, os elementos para uma teoria da prática educativa e os saberes dos professores em sua formação, dentre outros pontos.

Mas o que seria o saber docente? A definição sobre o saber docente é fluida e complexa, mas, segundo o próprio Tardif, o saber docente, “num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar”. (TARDIF, LESSARD, 1998, *apud* TARDIF, 2000). Tardif (2002) ainda busca uma categorização para o saber, quais sejam:

Primeiramente, deve ser compreendido na íntima relação com o trabalho dos professores na escola e na sala de aula:

1. É um saber que é produzido no trabalho e pelo trabalho e que não somente utilizado como um meio de trabalho, é um saber que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor;
2. Por último, é um saber temporal, múltiplo e social.

Tardif (2002), tentando refinar a definição sobre os saberes, diz que se pode “definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Podemos perceber que, para Tardif (2002), os saberes não estão desvinculados da sua formação profissional, o que pode indicar que existe uma ligação entre a formação acadêmica e as práticas dos professores. Mais quais saberes são desenvolvidos? Por que são desenvolvidos? Em quais situações são criados?

Tardif (2002, p. 212), buscando esclarecer ainda mais o conceito por ele utilizado, diz que “é necessário precisar também o que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser”. Ele nos diz que,

[...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF, 2002, p. 210)



Proseguindo suas reflexões sobre os saberes docentes, Tardif (2002, p. 210) nos diz que, em várias outras ocupações - e é o caso do magistério -, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. No entanto, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser complementada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação em que o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo.

Nunes (2002), em sintonia com Tardif (2002), refletindo sobre a construção dos saberes, escreve que,

[...] tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho. (TARDIF, 2000, p. 209)

Portanto, a concepção de práxis e construção dos saberes possuem relações próximas e dialéticas. Em linhas gerais, os saberes provêm de fontes diversas: formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.

Dessa forma, pelo que já foi exposto, compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira. Portanto, a história de vida e de carreira é que remetem a várias formas de socialização e de obtenção desses saberes.

Dentro dessa concepção da epistemologia, ao pensar na prática do professor ou do profissional da educação, suas possíveis reflexões sobre suas experiências, acreditamos que ele, por si só, pode até trazer reflexões e proporcionar questionamentos. No entanto, se esses elementos não forem utilizados, otimizados e não servirem de fonte para a construção de conhecimentos, será uma experiência pouco proveitosa. Vásquez (1977) afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁSQUEZ, 1997, p. 185). Nem tudo que se faz será práxis no conceito de mudança e reflexão se não for tema de pensamento, de debate, de discussões e proposições.

Refletindo sobre a concepção de práxis e sua possível contribuição como referencial teórico nesta pesquisa, juntamente com a epistemologia da prática de Tardif (2002) e com o conceito de reflexão-na-ação de Schon (1992), Vásquez nos dá outros elementos para suporte,



[...] não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de uma finalidade, ou série de finalidades que pode ter como elo inicial o da conquista da verdade; por sua vez, como já assinalamos, as finalidades que a consciência produz trazem em seu seio uma exigência de realização, e essa realização pressupõe – entre outras condições – uma atividade cognoscitiva, sem a qual as tais finalidades nunca poderiam realizar-se. Por outro lado, toda finalidade pressupõe determinado conhecimento da realidade que ela nega idealmente, e, nesse sentido – como índice de certo nível cognoscitivo – não poderia desvincular-se tão pouco do conhecimento.” (Vásquez, 1977, p. 192)

Acreditamos que, dessa forma, os saberes docentes são desenvolvidos por uma exigência, por vários motivos da prática, mas, qual seria? Ou quais seriam? Que saberes – denominação – os professores de História mobilizam no seu fazer diário? E por quê?

Seguindo esse raciocínio, Vásquez (1977) também contribui com a seguinte reflexão,

[...] como toda atividade propriamente humana, a atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária, é uma atividade adequada a objetivos, cujo cumprimento exige – como dissemos – certa atividade cognoscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para a sua transformação. (VÁSQUEZ, 1977, p. 193)

Donald Schön (1992), pesquisador que trouxe a discussão em nível internacional sobre o paradigma da “reflexão-na-ação” com o objetivo de pensar a formação profissional na perspectiva de formação, escreve que

[...] a reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SCHÖN, 2000, p. 33)

Dessa forma, o professor ganha espaço na questão da práxis somada à “reflexão-na-ação” ou “reflexão-sobre-ação”. A partir da década de 1990, a tendência das pesquisas sobre formação docente foi valorizar uma formação mais reflexiva, de união entre ensinar e pesquisar na prática docente. A percepção é que os saberes docentes podem ser construídos e formados a partir dessa postura de reflexão dos docentes no seu cotidiano, na sua experiência de ensinar e aprender na prática docente. Porém, quais são esses saberes?

Acredita-se que sem a reflexão sobre sua práxis, ou sobre alguma práxis, envolvendo atividades docentes e educacionais desenvolvidas em escolas de educação básica, não haveria nenhum saber construído pelos professores. Portanto, acredita-se que o espaço propício para essa reflexão e a construção desses saberes sejam as escolas.

Contribuindo para essa reflexão no Brasil, Freire (1996, p. 43) discutiu a questão da formação docente, especialmente na busca por uma prática docente crítica. Ele afirma que “ensinar exige reflexão sobre a prática”, ou seja, a prática docente caracterizada por uma ação crítica necessariamente pressupõe o “pensar



certo” e envolve o movimento dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

O professor reflexivo é aquele que, segundo Schön (1992), vai-se surpreender com as descobertas, com as dúvidas de seus alunos, pensar ou refletir sobre elas, buscar entender suas razões e as razões da surpresa por ele sentida e buscará reformular a questão. Segundo Schön (1992), também é possível refletir “sobre-a-ação”, o que se pode levar em consideração também na formação inicial, mesmo ainda não sendo esse paradigma como definidor da formação de professores.

Schön (1992), aprofundando suas reflexões, nos diz que, “através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar.” (SCHÖN, 1992, p. 84)

Schön (2000) escreve:

[...] o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000, p. 34)

Nessa reflexão-na-ação, o professor pode, pelo seu conhecimento e saberes, modificar estruturas de pensamento e reconstruir novos arranjos que afetam novas ações e reflexões sob determinado tema.

O professor, em sua formação docente, coloca-se no lugar de refletir, pensar e reelaborar pedagogicamente possibilidades no ensino e aprendizagem, construindo conhecimento. De acordo com Oliveira (2007),

O lugar de trabalho do professor, como produtor e mobilizador de saberes, tem sido caracterizado pela forma de professores como a “epistemologia da prática”. Esse enfoque da formação me parece potente e instituinte de um processo formativo: o olhar e a escuta que se volta para as necessidades que o professor vai enfrentando no seu espaço/tempo de trabalho, passando a serem refletidas a partir das produções teóricas que dispomos, bem como, capazes ainda, de produzir teorias. O professor precisa ser estimulado a se perceber não somente como reproduzidor de teorias já consolidadas, sistematizadas, mas como um autor. A autoria docente lhe coloca como sujeito que experiencia e é capaz de sistematizar inovações pedagógicas/educativas. (OLIVEIRA, 2007, p. 35)

Dessa forma, o professor é um produtor e mobilizador de reflexão-na e para a ação constante em sua trajetória acadêmica.

Conforme Paim (2007, p. 162), na perspectiva do “fazer-se professor”, entendemos a formação como processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar, possibilitando-nos a pensar na incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se.

Nesse contexto de fazer-se professor dentro de moldes de uma cultura escolar atravessados hoje pelas novas tecnologias de informação e comunicação nos espaços escolares, torna-se imprescindível a compreensão dos desafios dos usos dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

Para Jorge Barros (2005, p. 3), “a cultura organizacional está sujeita a influências externas que resultam valores existentes na sociedade em que a





organização se insere e, também, de grupos externos organizados com os quais se relaciona direta ou indiretamente através dos membros”. Assim, as conexões com as novas tecnologias de informação e comunicação podem refletir na formação dos professores, nos processos de novas metodologias de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas.

## Considerações finais

Ao refletirmos sobre a cultura escolar e os códigos disciplinares normativos e normatizados na estruturação da escola, as interações sociais em seu espaço e entorno, os usos e preparativos dos materiais didáticos, a formação e prática docente no cotidiano escolar e todo o aparato administrativo-educativo, compreendemos os possíveis tensionamentos frente às mudanças com as possíveis reverberações das questões político-sociais que adentram também nas instituições escolares.

Com o surgimento das ferramentas tecnológicas, outras possibilidades de acesso e produção de informações, saberes e conhecimento foram se interligando. Dessa forma, conteúdos, metodologias, materiais didáticos e fontes documentais têm sido disponibilizados nas redes sociais, viabilizando outras formas de ensino e aprendizagem, saberes e conhecimento.

As práticas de ensino e aprendizagem passaram a ter outras competências pedagógicas que agora incluem também outros saberes e conhecimentos, como o domínio por parte dos professores das novas linguagens virtuais.

É nesse contexto que a incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), como sites, aplicativos, telefonia, dentre outros aplicativos virtuais, que mudaram e impuseram novas formas de pensar, refletir e construir saberes e conhecimentos. Assim, novas possibilidades de ensino e aprendizagem surgiram com essas novas tecnologias. Essas tecnologias interferem nas formas de apreensão, apropriação e transformação do conhecimento, integrando modelos formais e não formais de aprendizagem, de forma contínua e permanente.

Assim, acreditamos que essas novas tecnologias em redes sociais sugerem uma autonomia de saberes, aprendizagem e conhecimento para seus usuários, pois eles podem acessar de qualquer lugar, com possibilidades de acesso on-line e a qualquer momento.

Os professores de História através do acesso a páginas on-line de conteúdo do ensino de História trocam informações, saberes, práticas e experiências que podem auxiliar a construir outros campos de saberes, mediando conexões midiáticas, ensino e aprendizagem com os conhecimentos históricos.

Muitas são as possibilidades de usos das novas tecnologias de informação e comunicação na formação dos professores, em seus saberes, suas práticas pedagógicas, no uso de outras metodologias de ensino e aprendizagem, como também na estrutura escolar e em seus códigos disciplinares organizativos.



## Referências bibliográficas

- BARROS, Jorge. Da cultura organizacional à cultura de escola. *Revista Gestão Universitária*. Lisboa, p. 01-07, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro (55): 12-18, nov./dez. 1983.
- CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- FALSARELA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura escolar: forma, tradições, comunidade, clima, participação e poder. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 144, v. 39, p. 618-633, jul. - set., 2018.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- MARTINS, Estevão C. de Resende. A exemplaridade da História: prática e vivência no ensino. In: BENTO, Luiz Carlos (org.). *História e ensino de História: as perspectivas do saber histórico e sua culminância para o desenvolvimento de um projeto de homem*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010, p. 27-48.
- MELO, Jeane Carla Oliveira. Os saberes docentes na disciplina História em séries iniciais: aspectos da cultura escolar no ensino público maranhense. *Encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História: Múltiplos ensinamentos e múltiplos espaços*, UFRN, Natal-RN, 2007. CD-ROOM.
- MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; CASTRO MONTEIRO, Isabel Cristina de; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. *Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 12, n. 3, p. 117-130, 2010.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.



NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professor: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade - CEDES*, Campinas, São Paulo, ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Walesca Fortes de. Prática do ensino de História: entre saberes e sabores. In: JESUS, Nauk Maria de; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (org.) *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2007, p. 33-40.

PAIM, Elison Antônio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007. p. 157-172.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992, p. 77-91.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZAMBONI, Ernesta; OLIVIERA, Sandra Regina Ferreira de. O sucesso escolar na visão dos alunos: os diferentes saberes que compõem o processo de aprendizagem. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.;

PACIEVITH, Caroline (org.). *Memórias, sensibilidades e saberes*. Campinas: Editora Alínea, 2015, p. 379-393.



## A MÚSICA COMO FERRAMENTA ANTIRRASCISTA EM ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO

*Júlio César Ferreira da Silva<sup>1</sup>*

### Introdução

O racismo é um problema social em todo mundo. Ele consiste na discriminação e na inferiorização de pessoa devido a cor da pele ou a etnia que ela faz parte. Esse problema não acontece apenas em relação às pessoas negras, mas historicamente o povo negro sofreu violências e privações que marcaram a história.

A luta racial é algo presente no mundo atual, visto que a discriminação por causa da cor da pele ainda é rotineira no cotidiano de homens e mulheres pretas. No Brasil, um país dito miscigenado, o racismo adquiriu um aspecto dissimulado e covarde, visto que a população negra figura os números de pessoas na linha da pobreza, com menos oportunidades de emprego, marginalizadas em favelas e comunidades, alvos da truculência e assassinato por parte de agentes de segurança, entre outros problemas sociais relacionado ao “racismo a brasileira”.

Diante desse triste cenário que compõem nosso país, as pessoas preocupadas e comprometidas com o esse tema vêm buscando estratégias e ferramentas para o combate ao racismo em todos os âmbitos da sociedade. Dessa forma, as ações antirracistas precisam ocorrer em duas frente principais: (i) medidas e ações de efeito no curto prazo a fim de combater e punir pessoas que praticam o racismo na sociedade atual e (ii) medidas e ações de efeito no médio e longo prazo para que o problema no futuro possa ser erradicado.

Como exemplo de medidas que podem ter efeito no curto prazo podemos citar campanhas publicitárias constantes nos meios de comunicação, leis que combatam com vigor o racismo, cumprimento de leis de maneira rigorosa e disciplinar e programas de promoção social de pessoas negras.

No tocante a medidas com efeitos no médio e longo prazo, não temos outro caminho a não ser a educação. É, portanto, na escola que teremos efetivamente ações que podem erradicar o problema do racismo no mundo. Isso porque a escola é um ambiente de formação da personalidade profissional e cidadão.

Diante disso, vemos na utilização da música como ferramenta de propagação e conscientização dos jovens sobre a riqueza da cultura afro-

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia ISEP, Especialista em EJA UFCG. Mestrando em Sociologia UFCG. Graduando Licenciatura em Pedagogia IBRA.



brasileira. Nesse sentido, propomos, neste trabalho, a discussão sobre a importância do uso da música como uma ferramenta antirracista.

## Democracia e pluralismo

A defesa da democracia tem sido um tema bastante debatido nos últimos tempos, mas por que esse sistema político é tão importante para a nossa sociedade e, desse modo, tão valorizada sobretudo no contexto das nações ocidentais? O que é democracia? A fim de iniciarmos a reflexão que nos levará ao entendimento dessas questões cabe-nos citar Rosenfield (2017)

A democracia no sentido etimológico da palavra, significa, o 'governo do povo', o 'governo da maioria'. Prevalece nessa primeira apresentação desse fenômeno político uma definição quantitativa. Basta que a democracia, na antiguidade grega, mas particularmente em Heródoto é uma "forma de governo" entre duas outras: a monarquia ou 'governo de um só' e a aristocracia 'governo de alguns' (p.3)

Nesse trecho, o autor apresenta uma definição básica e distintiva do que é democracia. Sendo assim, democracia é o governo do povo em detrimento de um governo individual expresso na monarquia e um governo de alguns realizados no sistema aristocrático.

Nesse prisma, no sistema democrático o povo elege representantes para exercer os poderes fundamentais que constitutivo do sistema de poder. No caso, do sistema republicano podemos citar os poderes legislativos, executivo e judiciário.

Dessa forma, o povo como ente do qual emana o poder constituído aos seus representantes são indivíduos que possuem um vínculo jurídico com o Estado. De acordo com Benevides (1994)

Na teoria constitucional moderna, cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado. É o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal (Constituição, leis) que lhes confere, ainda, a nacionalidade. Cidadão são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram e aceitaram o pacto fundante da nação ou de uma nova ordem jurídica (p. 7)

Dessa forma, os indivíduos possuem liberdade e subsistência no sistema democrático, mas se caracterizam com súditos do Estado. Esse posicionamento político dentro da configuração do sistema vigente constitui um cenário em que os indivíduos possuem direitos e deveres.

Outro aspecto associado ao sistema democrático é o pluralismo. O fato de o poder emanar do povo e ser depositado em alguns representantes faz com que as ideias, desejos e trabalho sejam plurais e aceitos de maneira natural e despreziosamente. Com isso, uma sociedade democrática pressupõe representações da pluralidade, transformando assim o cenário político em lugar de antagonismos e debates com o intuito de que as decisões tomadas pela maioria seja soberanas.

Sobre os antagonismos presentes em uma sociedade plural que adota a democracia como seu sistema de poder podemos citar Rosenfield (2017)



As profundas transformações que atualmente acontecem como uma consequência do processo de globalização requerem uma compreensão adequada da construção de identidades políticas coletivas e das formas possíveis de emergência do antagonismo, numa variedade de relações sociais. De fato, é crucial entender que o político não é algo que tem um lugar específico e determinado na sociedade e que todas as relações sociais podem se tornar o locus dos antagonismos políticos. (p.4)

De acordo com o autor, cabe aos indivíduos compreender o seu papel político e se associar os grupos ou até mesmo criá-los para agir nesse cenário político com o intuito de proteger seus interesses.

## A BNCC e a promoção de outras culturas na escola

Nesta seção, discutiremos alguns pontos importantes abordados por Souza, Foncesca e Silva () sobre a BNCC e a educação antirracista. Neste trabalho, os autores analisam a Base Comum para identificar possíveis avanços ou retrocessos na promoção de educação antirracista nas escolas de ensino básico.

Para Souza, Foncesca e Silva (2020),

O reconhecimento por parte do Estado dessa diversidade, mesmo que de forma tímida, resultou em medidas que contemplaram temas antes omissos e silenciados, a exemplo da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a temática pluralidade cultural. Nesse aspecto, a abertura às políticas de promoção de igualdade racial começa a ser discutida de forma mais consistente na agenda política brasileira, nos anos 2000 (p.2)

Os autores reconhecem que nos últimos tempos muitos que antes era evitados no meio escolar passaram a ser debatidos dada a mudança nas orientações voltadas aos professores e comunidade escolar mediante a BNCC. Nesse prisma, surgiu, mesmo que timidamente, em sala de aula debates relacionados ao racismo, violência contra a mulher, sexualidade e gênero, entre outros.

Apesar dessas tímidas abordagens a temas sensíveis a nossa sociedade é importante destacar que as políticas antirracista, assim como outras políticas voltadas a problemas sociais tão graves quanto o racismo carecem de medidas governamentais de combate imediato, mas, sobretudo, ações com efeitos de longo prazo para erradicação do problema.

Sobre isso os autores dizem

A promoção da igualdade racial mostrou-se, desde o início de sua implementação, um desafio e uma responsabilidade do Estado em assumir não somente uma política provisória, mas uma política de responsabilização social e reconhecimento das perversas formas de preconceito e discriminação aos afrodescendentes (SOUZA; FONCESCA; SILVA, 2020, p.)

Quando os autores falam em promoção da igualdade racial, estão se referindo a Lei n. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história da cultura afro-brasileira. Essa política governamental trouxe a luz o debate sobre as questões raciais dentro da escola o que se tornou um grande avanço lá luta como o racismo.



A seguir citamos trecho da lei que inaugura a necessidade e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana como mecanismo de combate ao racismo.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

No *caput* do Artigo 26, a previsão da obrigatoriedade do ensino, em estabelecimentos de ensino públicos e particulares, da história e cultura afro-brasileira. A importância dessa delimitação da lei é dada pelo fato de os alunos de escolas públicas e de escolas privadas terão acesso ao conteúdo e os debates relacionados ao racismo e combate ao racismo podem circular nos mais diversos âmbitos da sociedade, visto que, do aluno mais carentes aos mais abastados poderão refletir sobre esse tema.

O parágrafo 1º dessa lei, por sua vez, especifica os conteúdos abordados em sala de aula. Com isso, será necessário que as escolas de ensino básico possam disponibilizar aos seus alunos conteúdos e atividades que contemplem desde a história da África e dos africanos até a história da formação do povo brasileiro e as contribuições dos negros africanos e brasileiros para a composição da nação brasileira.

Por fim, o parágrafo 2º dá abrangência curricular ao ensino da história e cultura afro-brasileira o que permite que todas as disciplinas previstas na grade curricular de todos os níveis do ensino básico contemplem e abordem essa temática a fim de despertar o debate e a conscientização sobre o combate ao racismo.

## **O uso da música negra como instrumento antirracista**

Trataremos, nesta seção, sobre o uso da música negra como instrumento de combate ao racismo. Dessa forma, conceberemos a música como uma ferramenta antirracista importante no cumprimento da difícil tarefa de desenvolver um ensino que conscientize a população acerca desse assunto ainda muito sensível em nossa sociedade de um modo geral.

Como foi dito na seção anterior, a lei 10.639/2003 promove o ensino obrigatório e abrangente da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares do Brasil com o intuito de combater o racismo por meio do conhecimento histórico e cultural da formação da nação brasileira. Nesse prisma, não basta saber apenas que o Brasil é um país miscigenado, pois essa definição



generalizada não comporta as particularidades históricas e culturais importante a ser destacada.

Com isso, torna-se importante destacar quais fatores de nossa cultura atual é oriunda da cultura negra africana ou afro-brasileira. É preciso mostrar aos jovens que as religiões de matriz africanas não são opostas ao cristianismo e outras religiões. Sobretudo, é importante elucidar o equívoco de que a cultura negra é marginalizada enquanto na verdade é um dos pilares de toda expressão cultural vigente em nossa país.

Sobre esse assunto vale destacar o que é dito por Andrade e Rocha (2021)

A sociedade brasileira foi condicionada a negar as contribuições realizadas pelos africanos e indígenas ao longo de sua formação. Na perspectiva da exclusão dos dois grupos e nunca em sua admissão, tanto é verdade, que o governo proporcionou políticas para o branqueamento da população. (p.2)

A ideia de Brasil como país miscigenado esconde a existência de culturas pouco favorecidas por questões de preconceito racial. Logo a concepção de uma cultura miscigenada não identifica os elementos que compõem a miscigenação, deixando, assim na obscuridade a riqueza cultural de povos essenciais para a composição do Brasil no aspecto cultural e de formação de uma nação.

Ainda sobre a obscuridade em relação a composição dos elementos culturais brasileiros, vale destacar o dito por Fiorin (2016)

A cultura brasileira euforizou de tal modo a mistura que passou a considerar inexistentes as camadas reais da semiose onde opera o princípio da exclusão: por exemplo, nas relações raciais, de gênero, de orientação sexual, etc. A identidade auto descrita do brasileiro é sempre a que é criada pelo princípio da participação, da mistura. Daí se descreve o brasileiro como alguém aberto, acolhedor, cordial, agradável, sempre pronto a dar um “jeitinho”. Ocultam-se o preconceito e a violência que perpassa as relações cotidianas. Esconde-se o que opera sob o princípio da triagem. (FIORIN, 2016, p.74)

Nesse trecho, o autor reforça a ideia de que a concepção de uma cultura brasileira miscigenada é prejudicial para o entendimento de uma cultura brasileira plural e composta por elementos essenciais e distintos que merecem atenção e respeito.

Diante dessa demanda cada vez mais importante no ensino básico e do progresso tecnológico que permite que as estratégias didáticas podem trazer para a sala de aula recursos multimídias, a música é um excelente recurso pedagógico para trazer aos discentes conhecimentos sobre as marcas da cultura afro-brasileira.

Sobre isso citamos Comin (2015)

às necessidades de mudanças nas formas de ensinar/aprender e às exigências postas pelos novos rumos causados pela globalização, bem como o impacto na educação ocasionado pelas evoluções tecnológicas, nos leva à busca de novas metodologias como o uso de música em sala de aula. A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época, falando da realidade e do cotidiano das pessoas e dos acontecimentos do dia-a-dia, sendo assim é necessário abrir espaço para o educando trazer música para a sala de aula, oferecendo à estes obras que sejam significativas para seu desenvolvimento pessoal (COMIN, 2015, p. 9).





Sendo a música uma expressão muito presente na cultura afro-brasileira, nada mais eficiente para propagar e abordar a beleza dessa cultura trazer para a sala de aula expressões musicais da cultura afro, assim como o reconhecimento do talento e do sucesso de artista negros.

Um aspecto importante a ser destacado no dito por Comim (2015) é o fato de os alunos trazem músicas de sua preferência para sala de aula. Dessa forma, é possível que os discentes descubram que as músicas que eles escutam tem larga influência da música negra, assim com de referências a cultura negra.

Com isso, a música figura um importante instrumento de conhecimento cultural e permite que, a partir desses conhecimentos, antigos preconceitos sejam erradicados. Sobre isso vale destacar

A canção possui uma potência para dialogar com as questões do presente, próprias dos estudantes, do lugar e também da relação com o mundo. A canção concebida como linguagem para a educação geográfica pode proporcionar ler o mundo e situar o lugar do estudante no pensamento geoespacial, construindo uma trama de significados acompanhada pela construção de conceitos. (PEREIRA, 2018, p.150)

De acordo com o autor, a música é capaz de desenvolver no estudante a capacidade de se situar no mundo e construir conceitos importantes para sua formação pessoal e cidadã. Acreditamos, com isso, que a formação de conceito e a orientação geoespacial promovida pelo ensino por músicas pode, também, promover o conhecimento sobre culturas e desmitificar preconceitos, sendo assim importante instrumento antirracista dentro das escolas brasileiras.

## Considerações finais

Diante do exposto, concluímos que a música é uma ferramenta excelente para a promoção da cultura afro-brasileira em escolas do ensino básico, visto que esse recurso pedagógico está de acordo com a proposta da lei 10.639/2003 ao ser fonte ampla de elementos culturais de origem afro-brasileira. Além de carregar em si traços culturais a música é um recurso que está de acordo com as novas práticas educacionais que dá preferência ao uso de recursos multimodais para o ensino.

Vimos, também, que a promoção de outras culturas na escola constitui importante ação para a eliminação de preconceitos e discriminações no âmbito escolar e no âmbito social como um todo. Acreditamos, com isso, que o conhecimento é a principal ferramenta para o fim de atitudes segregacionista e discriminatória ainda vigente em nossa sociedade.

Por fim, esse tema deve ser abordado em trabalhos futuros, visto que as questões raciais ainda estão muito presentes em nossa sociedade, constituindo problemas sociais graves e que requer urgência e efetividade para suas resoluções.



## Referências bibliográficas

ANDRADE, L.P; ROCHA, B. S. A música como ferramenta antirracista no ensino de cartografia escolar. *Revista Ciranda*. v. 05, n.03, p. 268-279, 2021

BENEVIDES, M.V. Democracia e sociedade. *Revista de Cultura e Política*. v.1. n.2. 1994.

COMIM, A. A. G. **O uso da música como um recurso pedagógico para o ensino de ciências sociais no ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciência Sociais), Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

FIORIN, J.L. Identidade nacional e exclusão social. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v.58, n.1, p. 63-77, jan.abr/2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. [Apostila.]

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política e sociedade*. v.3. n.3. 2003.

PEREIRA, C.M.R.B. Um mundo de aproximações geográficas com a obra de Chico Buarque: música, linguagem e pensamento geoespacial. In: *Boletim Paulista de Geografia*, v. 99, 2018, p.142-160.

ROSENFELD, D. L. **O que é democracia?** Brasília/ DF: Editora Brasiliense, 2017.



## A CULTURA DA LINGUAGEM E DA METALINGUAGEM NA ESCRITA DE MACHADO DE ASSIS

*Marcelo Teixeira<sup>1</sup>*

O presente artigo tem como objetivo analisar a cultura da linguagem na escrita de um dos maiores escritores do Brasil, Machado de Assis (1839 – 1908), e de como o autor conseguiu imprimir em seus textos a importância da palavra, do ato da linguagem culta e de forma atemporal que ultrapassa os séculos. Logo, a relevância deste trabalho bibliográfico é compreender o papel da linguagem na vida acadêmica e escolar, suas diferenças culturais e de como Machado conseguiu transitar entre mundos tão díspares alcançando a perfeição no entendimento de suas obras.

Conhecer a cultura da linguagem escrita é desvendar o lugar simbólico e material do em que o escrito ocupa determinado grupo social, uma comunidade ou uma sociedade. Utilizar a linguagem das culturas pela sua escrita e transcrevê-las para a linguagem falada é estabelecer um conceito de ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem um mundo letrado e com letramento científico que é possível da integração e participação ativa na cultura escrita pela sua ampliação de convivência e do conhecimento da própria língua escrita. Antropologicamente, a linguagem escrita é considerada um tipo de linguagem verbal que surgiu a partir da necessidade de transformar os sons da fala (fonemas) em símbolos que pudessem ser expressos de outra forma que não apenas a oralidade, porém, existem diferentes entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

É preciso saber, acima de tudo, a diferença entre linguagem, linguística e metalinguagem para que possamos interpretar cada espaço dentro deste artigo. Logo, **linguagem** é qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc; também é caracterizado por qualquer sistema de símbolos ou sinais ou objetos instituídos como signos; código.

---

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo, História e Letras e suas Literaturas pela Faculdade Famart de Minas Gerais, Graduando em Geografia, Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro de São Paulo, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana de São Paulo, Neuropsicologia e Educação Infantil, Psicomotricidade e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Famart, Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Favoni, Extensão em Atendimento Educacional Especializado e Psicologia, Inclusão e Diversidade pela faculdade Metropolitana de São Paulo e Pós-graduando em Antropologia Brasileira.



A **linguística** é o estudo científico da linguagem. Em outras palavras, trata-se do estudo abrangente, objetivo e sistemático de todos os aspectos das línguas humanas. A depender da teoria empregada, a linguística pode estudar as línguas naturais como sistemas autônomos, sociais, cognitivos, biológicos ou sociocognitivos. Portanto, a linguística é a ciência que tem por objeto, como forma humana de características com seus aspectos fonético, morfológico, sintático, semântico, social e psicológico. É a estrutura das línguas como um todo.

A **metalinguagem**, por sua vez, é a forma de linguagem (natural ou formalizada) que serve para descrever ou falar sobre uma outra linguagem, natural ou artificial: linguagem neutra, linguagem conceitual, linguagem acadêmica, linguagem culta, linguagem formal e linguagem informal<sup>2</sup>.

Este artigo que vos escrevo, por exemplo, é uma forma de metalinguagem, pois trata-se da escrita de Machado de Assis, logo, retratamos uma linguagem sobre a linguagem. Assim, a **metalinguagem** é considerada uma das funções da linguagem. Pode ser entendida como uma *mensagem* que evidencia a própria linguagem utilizada nela. Como modelo, podemos citar um romance que fala sobre literatura, um filme cuja temática é o cinema, um poema que fala de poesia etc.

Figura 1: linguagem, linguística e metalinguagem



FONTE: TEIXEIRA, 2023

Machado de Assis tem a virtude de ser um dos raros homens brasileiros em que se realiza uma sábia harmonia entre a gramática e a ortografia, transformando, assim, uma cultura da linguagem escrita com particularidades competentes ao estilo, ao intelectualismo e ao pensamento crítico.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar a cultura da linguagem da escrita baseado em Machado de Assis, objetivar a formação leitora dos estudantes e proporcionar a linguagem docente na disciplina de Letras e analisar a didática dessa instrução nas escolas básicas.

<sup>2</sup> TEIXEIRA, Marcelo. Do conhecimento humano para o conhecimento plural – gerando comportamentos mundanos. In: *Caminhos da Educação* – vol. IV. Org. Ivanio Dickmann. São Paulo: Diálogo Freireano, 2018, p. 41 – 52



## Machado de Assis – o pensador crítico da linguagem escrita

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 1839 e morreu em 1908 na cidade do Rio de Janeiro. Sendo um dos maiores escritores brasileiros, um dos nomes mais importantes da literatura brasileira do século XIX, destacou-se principalmente no gênero do romance e do conto, tendo escrito crônicas, poesias, crítica literária e peças de teatro. Seu gênero de consagração literária teve maior êxito como autor de textos narrativos e inaugurou o estilo Realismo Fantástico em suas obras por intermédio de uma densa e muito bem colocada linguagem escrita detalhando cada parte ou fase do capítulo.

Marinho (2020) explica que Machado “destacou-se por escrever crônicas diárias sobre as sessões parlamentares e, posteriormente, sobre o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, que passava por mudanças inspiradas no urbanismo parisiense”.

Nascido em família carente, porém letrada, sem frequentar a escola Machado era capaz de ler e escrever. Descendente de negros, gago e epilético, Machado conseguiu uma grande repercussão na vida e na carreira ao ingressar no jornalismo. Antes deste feito, o escritor se dedicava a cargos públicos.

Marinho (2020) explica que Machado fundou em 1897 “a Academia Brasileira de Letras, onde foi presidente por dez anos”.

O “estilo machadiano tradicional é o realismo, no entanto sua vida literária foi caracterizada pelo romantismo. A primeira parte de sua carreira foi marcada por poemas, peças teatrais e romances de caráter romântico” (MARINHO, 2020).

A importância da cultura da linguagem escrita nas obras de Machado de Assis é estabelecer uma intrínseca relação de cumplicidade entre autor e leitor numa narrativa densa, atraente, em que seus personagens cativam pouco a pouco e com profundidade em que permite múltiplos entendimentos, fazendo-o um personagem de si mesmo, um mito, sendo assim.

Marinho (2020) salienta que a linguagem de Machado dentro da literatura brasileira “é áspera tendo a frase comprimida dentro das regras da linguística culta, em que o autor alcança a clareza e a simplicidade pelos preceitos da boa linguagem”.

Logo, a escrita de Machado caracteriza-se pela ótica da sociedade, da política, dos costumes e do contexto social sem deixar cair no senso comum. A literatura concede um aprimoramento com início precoce, ou seja, o contato primeiro da criança com a leitura, os livros ou os grafemas não necessita, obrigatoriamente, que a mesma precisa ser alfabetizada.

Coelho (2015, p. 29) explica que a literatura está “ligada desde a origem à diversão ou ao aprendizado das crianças, obviamente quando sua matéria está atrelada à compreensão e ao interesse peculiar do destinatário”.

Para tanto, “as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima da compreensão da leitura são situações ou conflitos não-exemplares e realça as ações de caráter aventureso ou exemplar” (COELHO, 2015, p. 29).



Gnerre (1998, p. 47) complementa alegando que há muitas dúvidas sobre a escrita e “que a primeira reflexão crítica relativa à escrita na tradição ocidental seja a que encontramos no *Fedro* de Platão, onde Sócrates põe Fedro em guarda sobre os perigos que o *logos* escrito comportaria”.

Assim, “certamente falta-nos uma visão de conjunto sobre a posição e o prestígio da escrita em outras áreas culturais do mundo, onde, apesar de existir uma longa tradição escrita, tal como a cultura da Índia, atribuí-se grande valor à memorização” (GNERRE, 1998, p. 50).

Posto as dificuldades da cultura da linguagem escrita, “a reflexão sobre as atitudes relativas à escrita é relevante não somente para desvendar a interpretação presente na situação de alfabetização, mas também para chegar a uma proposta prática” (GNERRE, 199, p. 51).

Gnerre (1998, p. 51 – 52) explica que “para os processos de alfabetização em geral, na tentativa de superar algumas dificuldades” a linguagem da cultura escrita baseada na formação culta auxilia na questão da oralidade, da formação da pessoa e na leitura formal.

Para tanto, a questão de Machado de Assis faz-se com que “o aumento de interesse por algumas riquíssimas tradições orais levou recentemente a contribuições importantes”, como o interesse de sua obra nas escolas básicas (GNERRE, 1998, p. 51).

## **A tradição da cultura linguística – oralidade, alfabetização e letramento: a hermenêutica**

Marcuschi (2001, p. 15) expõe que “hoje é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea”.

O autor complementa que “de igual modo, já não se podem observar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2001, p. 15).

Portanto, “mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2001, p. 15).

Soares (2021, p. 19) salienta que existe “a ideologia da deficiência cultural [...], presente na educação, na cientificidade de seus pressupostos e sobretudo na ampliação do acesso das camadas populares”.

A cultura da linguagem é preterida como uma hipótese a ser alcançada, logo, as diferenças naturais existentes entre as classes sociais faz com que essa dicotomia seja alternada entre as pessoas que podem e conseguem obter êxito linguístico e outros que não conseguem devido ao fato de não conseguirem estudos de qualidade.

Kleiman (2002, p. 65) explica que “a linguagem já foi caracterizada como o instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros, porém, não a linguagem, mas o homem”.



Por meio do homem há a linguagem e seu texto, sua interpretação. Essa linguagem é também caracterizada pelo seu simbolismo e sua regionalidade.

Logo, “a ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói e recebe um significado global do texto. Contudo, mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua” (KLEIMAN, 2002, p. 65).

A literatura tem um papel de extrema importância na formação das pessoas e é por esse mesmo motivo que o significado global se faz presente devido sua magnitude definida com teor da particularidade infinita da construção de saberes. Assim sendo, a literatura é responsável por estimular a criatividade, a imaginação e por compor a construção de diversos conhecimentos.

A linguagem de Machado de Assis é o ideário brasileiro, pois suas obras apresentam frases curtas e incisivas, repletas de humor e reflexão por intermédio de frases irônicas e sugestivas, além de apresentar intertextualidade com obras consagradas e perfeição gramatical.

Machado também apresenta em suas obras por meio de uma linguagem culta a metalinguagem, ou seja, utilizava a linguagem para explicar a própria linguagem.

Figura 2: Machado de Assis – retrato de um autor complexo e completo



FONTE: LEITE, CARLOS (2022)

DISPONÍVEL EM <https://www.revistabula.com/679-a-obra-completa-de-machado-de-assis-para-download-gratuito/> DE 20 SET 2022 ACESSO EM 05 JAN 2023

Linguagem, de acordo com Kleiman (2002, p. 45) “vem de linguista que gera qualquer meio sistêmico de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais, entre outros”.

A linguagem de Machado de Assis não é uma linguagem fácil, logo, as dificuldades de quem o traduz encontram em seu trabalho todo o tipo de complexidade, pois esbarra justamente na cultura da escrita, o que favorece, para os brasileiros, uma rica leitura, mas para os estrangeiros, uma estranheza.



Machado “é um autor de linguagem difícil, [...] não se tratando que seu vocabulário seja extremamente apurado ou fora de época para a contemporaneidade, mas a ironia e a sutileza de sua obra fazem de sua tradução uma tarefa hercúlea” (GONÇALVES, 2006).

Gonçalves (2006) completa que a leitura da obra por meio da linguagem de Machado de Assis tem “os poderes da onisciência e da onipresença, dos quais se valeu para penetrar na alma de seus personagens e desnudar seus vícios e suas virtudes”.

Machado de Assis era um autor à frente de seu tempo e sua obra é atemporal. Os críticos da época o admiravam pelo talento e pela ousadia. A cultura do Brasil, assim, é inegavelmente rica e um de seus expoentes é Machado.

A relevância de Machado, para Gonçalves (2006) para a literatura brasileira vai muito além de seus livros e de sua escrita. Machado “foi um divisor de águas na história da nossa literatura, servindo de inspiração para gerações de autores que o sucederam”.

Machado, ainda de acordo Gonçalves (2006), “descrevia as características da sociedade brasileira e, em suas páginas, deixou um fiel retrato historiográfico da formação do Brasil”.

A transição do Brasil Imperial para o Brasil República foi marcada pela transição de Machado, pois o autor passeou e vivenciou nesse meio, contribuindo, também, para a formação de novas linguagens e de novas experiências linguísticas.

Gonçalves (2006) salienta que algumas características de Machado foram fundantes no movimento literário, a saber, “objetividade, linguagem direta, mas na forma culta, exposição das verdades da sociedade, protagonistas imperfeitos, desenvolvimento psicológico das personagens e lembranças sem uma ordem cronológica obrigatória”.

O pensamento de Machado de Assis era, para Pereira (1958) “materialista e dialético”.

Portanto, “o uso da metáfora para definir certos estados de alma das criaturas que vivem nos contos e romances de Machado de Assis era uma constante nos seus processos de composição” (PEREIRA, 1958).

Ainda de acordo com o autor, Machado “combina com a arte suprema o invisível e o visível, o imaterial e o material, o ficcionista que traduz em imagens concretas o jogo escondido do pensamento ou do sentimento que germina e se desenvolve” (PEREIRA, 1958).

A linguagem cultural e conceitual de Machado, assim, passa para uma nova esfera na classe gramatical, a metalinguagem.

Para Pereira (1958), “a perspicácia popular empresta aos olhos a faculdade de refletir a alma: os olhos são o espelho da alma. Espelho material refletindo o imaterial – porque o imaterial só por si é coisa inimaginável que escapa do entendimento comum”.

Para Koch e Elias (2012, p. 40) a linguagem cultural precede o conhecimento linguístico que “abrange o conhecimento gramatical e lexical e [...] baseados nesse tipo de conhecimento podemos compreender a organização do material linguístico na superfície textual”.





Para tanto, “o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual prece a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 40).

Para compreender a cultura da linguagem de Machado de Assis é preciso ter três tipos de conhecimentos, a saber: 1. *Conhecimento linguístico*; 2. *Conhecimento enciclopédico* e 3. *Conhecimento interacional* pelo entendimento de Koch e Elias (2012, p. 40).

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos às vivências pessoais permitindo os sentidos” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 42).

Figura 3: Níveis de conhecimentos linguísticos



Fonte: Teixeira, 2023

Logo, ler Machado de Assis é levar em consideração “a compreensão do texto para a produção de sentido a partir do linguístico que é materialmente constituído após a introdução na leitura” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 43).

Para as autoras, o terceiro tipo de conhecimento, interacional, engloba a interação e, também, “a referência às formas de interação por meio da linguagem e engloba a situação ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural”. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 45).

Assim sendo, o conhecimento ilocucional “permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto em uma dada situação interacional” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 46).



O conhecimento comunicacional “diz respeito à quantidade de informação necessária numa situação comunicativa concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção de texto” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 50).

Este tipo de conhecimento também permite, de acordo com Koch e Elias (2012, p. 50) “a seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e a adequação do gênero textual à situação comunicativa”.

Koch e Elias (2012, p. 52) apresentam também o conhecimento metacomunicativo em que “permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por construções”.

Essas construções, para Koch e Elias (2012, p. 52) “fazem parte da construção textual e de como será destacado o seu formato linguístico para a apresentação seguinte à leitura”. Assim, o leitor construirá a imagem da cena por meio da leitura, tendo como ponta de apoio o conhecimento metacomunicativo apropriado para a linguagem do autor em destaque.

O conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais “permite a identificação do texto como adequação aos diversos eventos da vida social, envolvendo, assim, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos ordenados ou sequenciados” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 54).

Machado, para Pereira (1958) não fazia de sua linguagem uma “aplicação meramente intuitiva, inconsciente desse processo cultural da escrita”, tendo em vista que sua forma de cultivar a linguagem cultural estava em examinar crítica e teoricamente o problema em questão, no caso, sublinhar as escritas, deixar lúcido ou translúcido seu pensamento em forma de ideias que permeavam sua linha de raciocínio perante sua prodigiosa e impecável linguística brasileira.

## Outras palavras

Não sendo uma pesquisa concluída, mas passível de novas interpelações dentro da interpretação sobre a linguagem cultural de Machado de Assis, o resultado aqui obtido trouxe a luz fragmentos respaldados na culta gramática do autor perante a língua oficial do Brasil, a portuguesa. Nossa língua como colonizadora portuguesa, mas tendo como independência o Brasil, tornou-se mais culta com os escritos e postulados de Machado que, com a criação de seus personagens e de sua retórica obra, conquistou-se o poder do pensamento acerca da própria linguagem e da metalinguagem. A pesquisa bibliográfica trouxe os sabores complementares de estudiosos na obra de Machado, assim como personificações das classes gramaticais como um todo.

Machado usou sua narrativa literária e sua linguagem para com a crítica à burguesia e à sociedade de maneira geral, ironia, metalinguagem e o diálogo direto com o leitor. A linguagem machadiana faz referências constantes aos estilos de outros grandes autores do Ocidente. Na maioria dos casos, essas referências são implícitas, só podem ser percebidas por leitores familiarizados com as grandes



obras da literatura, daí sua metalinguagem refinada e intrínseca, porém, não velada.

A **ironia machadiana** é considerada pelo crítico como o *algo mais* que distinguia a literatura de Machado de Assis da literatura romântica brasileira do mesmo período. Descrever a obra de Machado significa chegar a um elevado nível literário a partir de uma estilística própria e exclusiva. Portanto, introduzir um estudante no universo da leitura e do cerne de Machado é preciso compreender e é necessário ler, reler, comparar.

Esperançar é uma palavra gramatical da classe do verbo com o intuito de entusiasmar-se, alegrar-se, encantar-se, sendo muito citada Paulo Freire (1921 – 1997) e que revela-se acreditar que algo vai acontecer, contudo, espera-se esperançar sobre a esperança da confiabilidade implícita na didática do professor para com a mediação e interação com o estudante ao fazê-lo adentrar no seio da leitura para formar sua própria literatura de mundo.

Este artigo é uma homenagem à Magda Soares (1923 – 2023), que nos deixou, aos 90 anos, no primeiro dia de 2023. Soares foi uma das precursoras do termo linguístico, da alfabetização e do letramento, sendo uma das teóricas mais pesquisadas, respeitadas e comprometidas com a educação, com as crianças e com a formação de professores.

Obrigado por tanto, Professora Magda Becker Soares!



## Referências bibliográficas

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2015.

GONÇALVES, Adelson. Machado de Assis: o mistério da linguagem. **Filologia**. Disponível em:

[https://www.filologia.org.br/adelto\\_goncalves/html/Machado%20de%20Assis%20o%20mistério%20da%20linguagem%20-%20ADELTO.htm](https://www.filologia.org.br/adelto_goncalves/html/Machado%20de%20Assis%20o%20mistério%20da%20linguagem%20-%20ADELTO.htm) Acesso em 02 dez. 2022

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARINHO, Fernando. Machado de Assis. **Mundo Educação**. Disponível em <https://www.mundoeducacao.uol.com.br/literatura/machado-assis.htm> Acesso em 25 dez. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PEREIRA, Astrojildo. Pensamento dialético e materialista de Machado de Assis. **Revista Estudos Sociais**, nº 3 - 4, Setembro / Dezembro de 1958, p. 302 – 322. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/astrojildo/1958/12/machado.htm> Acesso em 26 nov. 2022.



# AÇÃO EDUCATIVA EM SAÚDE ACERCA DE GÊNERO E SEXUALIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Marcelo Valente de Souza<sup>1</sup>  
Carlos Alberto Nogueira dos Anjos<sup>2</sup>  
Edna Cristina Cordovil Modesto<sup>3</sup>  
Elka Costa Teixeira<sup>4</sup>  
Lorena Cristina Macedo Oliveira<sup>5</sup>  
Juliana Nascimento da Silva<sup>6</sup>

## Introdução

Cada ser humano em um mundo tão grande e diversificado, moldados por culturas, religiões e questão de poder social e financeiro, nos torna uma pessoa única, temos personalidades diferentes e características normais a toda a sociedade. Elas nos identificam com alguns e nos tornam diferentes de outros, fazendo com que haja essa imensa diversidade de gêneros na humanidade (JESUS, 2012).

Por isso é imprescindível promover ações com metodologias ativas para discutir as questões de gênero e sexualidade na adolescência principalmente no ambiente escolar, pois ao concluir o ensino médio o adolescente estará mais sensibilizado sobre as diferenças entre essas questões, evitando assim que sejam praticados *Bullying* e/ou agressões, favorecendo o respeito à identidade de gênero e sobre cultura (JESUS, 2012).

A ação educativa é uma metodologia ativa muito utilizada pelos Profissionais de Enfermagem, que por meio desse processo de sensibilização da população, conseguem promover uma educação qualificada para prevenção e o auto-cuidado das pessoas. A ação educativa realizada pelos Profissionais de Enfermagem tem papel fundamental em qualquer espaço, visto que, os desenvolvimentos dessas ações promovem a manutenção do processo saúde-doença (ALMEIDA et al., 2017).

---

<sup>1</sup> Pedagogo Doutor em Educação em Ciências e Docente do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ.

<sup>2</sup> Bacharel em Enfermagem egressos do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ.

<sup>3</sup> Bacharel em Enfermagem egressos do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ

<sup>4</sup> Bacharel em Enfermagem egressos do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ

<sup>5</sup> Bacharel em Enfermagem egressos do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ

<sup>6</sup> Bacharel em Enfermagem egressos do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ



Na área da Enfermagem, existem distintas tecnologias que promovem a autonomia das pessoas envolvidas no processo de cuidar, entre elas, destacamos a tecnologia educativa, a qual consiste num conjunto sistemático de conhecimentos científicos que tornem possível o planejamento, a execução, o controle e o acompanhamento envolvendo todo o processo educacional formal e informal da população (FÉ et al., 2014).

O ambiente escolar é fundamental para o processo de aprendizagem, pois é o local em que os adolescentes passam a maior parte do seu tempo e vivenciam suas primeiras experiências, além de compartilharem conhecimentos com os seus colegas (FÉ et al., 2014).

Caracterizada por acentuadas transformações anatômicas, fisiológicas, psicológicas e também sociais, a adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta, nesse momento a corporalidade assume um aspecto importante, pois essas mudanças ocorrem de forma rápida, profunda e marcante, interferindo de forma positiva ou negativa para o resto da vida do indivíduo (ALMEIDA et al., 2017).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), A adolescência corresponde a faixa etária entre 10 e 19 anos. E segundo o Ministério da Saúde do Brasil, os limites estão entre as idades de 10 a 24 anos. Entretanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define a adolescência como a faixa etária entre 12 a 18 anos e em casos excepcionais, quando disposto na lei, o estatuto é aplicado até os 21 anos de idade (ALMEIDA et al., 2017).

Desde 1988, a educação básica brasileira está constituída da seguinte maneira: a educação infantil que compreende a creche e a pré-escola, o ensino fundamental: compreende os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano), o ensino médio: compreendem a 1ª, 2ª e 3ª séries. O Ensino Médio é considerado a etapa final da educação básica e integraliza a formação que todo/a brasileiro/a deve ter para enfrentar com melhores condições a vida adulta (NASCIMENTO; ARRUDA, 2015)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 – 20/12/1996 (LDBEN), o ensino médio deve assegurar: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (NASCIMENTO;ARRUDA, 2015)

Atentar para a sexualidade e gênero dos adolescentes é uma necessidade que pode contribuir para reduzir problemas no que diz respeito à sua vida pessoal e social, mas também para os métodos de prevenção da gravidez precoce e das IST (ALMEIDA et al., 2017).

Normalmente é nessa fase que alguns indivíduos começam a vivenciar as primeiras práticas sexuais, as quais assumem um caráter específico, ocasionando a



escolha de um parceiro sexual à medida que ocorrem o desenvolvimento de suas funções reprodutivas e o aumento do conhecimento sobre sexo (SILVA et al., 2015).

A sexualidade é fundamental não só para a reprodução, mas para o bem-estar do ser humano, devendo estar relacionada a outros aspectos como: afeto, sentimentos, casamento, filhos e projetos de vida, mas existe também os riscos de uma possível gravidez, de contrair IST, da presença de baixa autoestima ocasionada pelas mudanças corporais e de dificuldades de expressão, influenciados pela cultura, pelo grupo social, pelas questões de gênero (FÉ et al., 2014).

No que se refere a sexualidade do adolescente, não é somente o sexo, identidades de gêneros, erotismo e prazer. Para eles é um momento único de descobertas, que por vezes é influenciado pelas relações de poder, amizades, questões de gênero, valores, culturas, comportamentos, espiritualidade e também as questões de raça/cor (AMARAL et al., 2017).

Ressalta-se a importância de abordar essa temática em escolas, visto que, a educação sexual é ainda um tema pouco divulgado. Isto, apesar de a educação sexual ser regulamentada desde 1984, pela lei nº3/84, bem como pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (BRASIL, 2017)

Dessa forma, o objetivo dessa ação foi descrever em forma de relato de experiência uma ação educativa sobre identidade de gênero e sexualidade com adolescente em uma escola de ensino fundamental e médio no município de Belém-Pa.

## Metodologia

Trata-se de uma ação educativa do tipo relato de experiência. A ação foi aplicada por acadêmicos do 7º período de uma Faculdade Privada de Belém.

O ambiente escolar é fundamental para o processo de aprendizagem, pois é o local em que os adolescentes passam a maior parte do seu tempo e vivenciam suas primeiras experiências, além de compartilharem conhecimentos com os seus colegas (FÉ et al., 2014).

Dessa forma, a ação foi realizada na EEFM Disneylândia, Conj. Jardim Maguari, 24, Coqueiro. CEP:66823-091, Belém-Pará.

O público alvo foi os 65 adolescentes da faixa etária 15 a 18 anos. A atividade foi realizada no período da manhã do dia 04 de Maio de 2018, no horário das 8h00min até as 9h30min.

A ação educativa foi dividida em cinco momentos: No primeiro momento realizamos a apresentação dos acadêmicos aos adolescentes e logo após foi explicado como aconteceria nossa atividade com o grupo. No segundo momento foram realizadas algumas perguntas sobre o referido tema para sabermos o conhecimento que os educandos possuíam sobre o assunto e logo após os mesmos foram divididos em quatro grupos de aproximadamente 20 pessoas em cada grupo.

No terceiro momento foi representado no data show o biscoito sexual, que por meio dele a dinâmica se tornou mais interessante na percepção dos educando, pois o mesmo possui o conceito de gênero e sexualidade.



No quarto momento foi realizado um quiz com perguntas e resposta relacionado ao biscoito sexual, referente a todas as expressões contidas no mesmo. Ao fim do quiz, entregamos ao grupo vencedor um brinde para cada integrante e para os demais participantes dos outros grupos foi entregue também um brinde, porém diferente do grupo vencedor.

No quinto momento agradecemos pela participação e colaboração de todos e assim avaliamos se o conteúdo abordado foi bem recebido pelos educandos, pois através das respostas dos mesmos, houve uma comparação entre a resposta antes da ação e a resposta do fim da explanação do tema. Dessa forma verificamos o entendimento sobre o tema trabalhado e a relação ensino aprendizagem.

## Resultados e discussão

A proposta interdisciplinar da ação permitiu a interação entre discentes e adolescentes, um relacionamento recíproco, substituindo a visão fragmentada por uma concepção unitária do ser humano, permitindo crescimento de habilidades pessoais, como capacidades de aceitação de pessoas independente de sua identidade de gênero e sua sexualidade, dentre outras.

A experiência vivenciada na Ação educativa dentro da comunidade escolar foi de grande contribuição acadêmica e científica.

Depois de cedido uma sala para que nós pudéssemos realizar a ação, fomos bem recebidos tanto pelos educandos, quanto pela equipe de professores que estavam acompanhando a ação. Feito isto, perguntamos aos adolescentes o que significava para eles gênero e sexualidade, e qual o conceito que eles tinham sobre essas duas palavras.

A partir desse momento alguns educandos começaram a expor sua opinião sobre o que significava gênero e sexualidade; para muitos o gênero está relacionado ao sexo biológico, ou seja, se a pessoa nasce com pênis é considerado do gênero masculino ou se nasce com vagina é considerado do gênero feminino.

Após esse momento sobre a percepção dos adolescentes sobre o tema, os acadêmicos dividiram o grupo de educandos que totalizando eram 65, sendo dividido em 4 (quatro) grupos de aproximadamente 16 alunos por grupo para iniciarmos a dinâmica que envolvia o biscoito sexual.

Na dinâmica que realizamos observou-se que quase a totalidade dos educandos estavam com bastante interesse em participar das atividades. No decorrer da ação buscou-se cada vez mais incentivá-los a obterem conhecimento sobre o tema, pois é um tema que a pesar de ser bem atual, muitas pessoas não tem conhecimento do assunto, enquanto que por outro lado algumas pessoas possuem o conhecimento, mas não sabem respeitar a orientação sexual ou a sexualidade do outro.

A partir do momento em que o grupo foi dividido começamos a explicar o conteúdo do biscoito sexual, que vem exemplificar o que é expressão sexual, orientação sexual, identidade de gênero e o sexo biológico. Os educandos ficaram atentos para cada parte que era explicado o significado no biscoito, pois muitos tinham um conceito diferente relacionado a certas expressões que continham no mesmo.





No momento seguinte da ação após serem explicados cada parte do biscoito sexual e terem sido sanadas dúvidas a respeito do tema, foi dado início ao quiz com perguntas e respostas sobre o tema explanado. As perguntas realizadas no mesmo serviram para que nós pudéssemos avaliar se o conteúdo abordado com os adolescentes foi bem explicado e absorvido da maneira correta.

As perguntas que utilizamos foram as seguintes:

1. *O que é identidade de gênero?*
2. *O que é orientação sexual?*
3. *O que é expressão sexual?*
4. *O que significa Cisgênero?*
5. *O que significa Intersexo?*

As perguntas estavam guardadas dentro de um balão e o mesmo era passado de mão em mão enquanto tocava uma música para que a dinâmica ficasse mais animada, porém quando a música parasse a pessoa que estava segurando o balão juntamente com seu respectivo grupo teriam que estourar o balão e verificar qual era a pergunta e responder no tempo determinado pelos acadêmicos.

Após o grupo se reunir para chegarem em uma resposta e decidirem qual integrante do grupo iria responde-la em tom de voz alto para que todos os participantes pudessem ouvir e verificar se estava correta a resposta, os acadêmicos então perguntaram e se o grupo respondesse corretamente eles acumulavam um ponto para o grupo. Porém se respondessem de maneira errada, era dado a oportunidade de outro grupo responder.

Nesse momento observamos que realmente os educandos conseguiram absorver o que lhes foi transmitido, observou-se por meio das respostas que aprenderam e que estavam convictos de suas respostas. O que serviu de grande entusiasmo para os acadêmicos, pois todos estavam apreensivos se o conteúdo abordado seria recebido de forma correta pelos mesmos.

Depois de realizadas as perguntas para cada grupo, houve um empate na pontuação entre os dois grupos que mais pontuaram na dinâmica, como apenas um grupo poderia ser o vencedor da dinâmica realizamos mais uma pergunta para desempatar e premiar o grupo vencedor. A pergunta que utilizamos por último foi: O que significa Cisgênero?

Nessa pergunta percebemos que o grupo teve bastante dúvida quanto a resposta ou conceito correto, mas ao fim um grupo conseguiu responder corretamente o significado da expressão.

Ao término do quiz o grupo vencedor foi premiado com uma lembrança da ação e também com uma caneta esferográfica e um copo, enquanto que os demais grupos receberam também uma lembrança, porém diferente do grupo vencedor.



Após a dinâmica e a premiação da dinâmica, agradecemos pela participação e colaboração de todos e também avaliamos se o conteúdo abordado foi bem recebido pelos educandos, pois através das respostas dos mesmos, houve uma comparação entre a resposta que utilizaram antes da ação e a resposta que foi utilizada ao fim da explanação do tema. Dessa forma verificamos o entendimento sobre o tema trabalhado e a relação ensino aprendido, pois as informações precisam fazer sentido para a realidade do outro.

A educação em saúde é um importante meio de prevenção e promoção à saúde e deve provocar uma mudança de atitude nos indivíduos, nos hábitos e estilo de vida, tornando-se capazes de modificar sua realidade para diminuir suas vulnerabilidades e melhorar a qualidade de vida (ALMEIDA et al., 2017).

Os participantes sentiram-se felizes e agradecidos pela ação educativa que foi realizada com os mesmos e afirmaram que entenderam a importância de saber conviver e aceitar a escolha que outro faz, seja sobre a identidade de gênero ou sobre a sexualidade. Foi um momento de auto avaliação da própria realidade e uma forma diferente de abordar o tema por meio da própria sensibilização e da promoção da saúde.

## Considerações para reflexão

Os resultados sugerem que possivelmente a maioria dos educandos que participaram da ação foram sensibilizados e tocados em relação ao tema em discussão, tiveram uma boa percepção. Acreditasse também que através da interação dos participantes com o grupo de acadêmicos e os instrumentos auxiliares utilizados foi possível transmitir a importância do tema em discussão, visto que os mesmos demonstraram interesse sobre o assunto abordado.

Percebeu-se após a dinâmica, através dos comentários dos participantes o interesse de aprender e mudar o tipo de convivência com os colegas através da dinâmica, explanação do tema e o quiz que foi realizado com eles, os participantes foram sensibilizados através da apresentação do biscoito sexual, além das dúvidas que foram sanadas durante a ação educativa.

Vale destacar que o planejamento desta ação realizada com metodologias ativas, possibilitou alcançar o público alvo, pois a adaptação da linguagem e uso de materiais estratégicos, promoveu maior compreensão e envolvimento do público alvo com os acadêmicos.

Também foi possível evidenciar que a equipe de enfermagem pode atuar com elementos da promoção a saúde, através das orientações e principalmente da escuta qualificada. O cuidado de enfermagem visa promover a atenção integral a todas as pessoas. Porém, é necessário um despertar para um cuidar que acolha de forma humanizada e individualizada, sejam heterossexuais, homossexuais, travestis, transexuais, bissexuais e outros. Precisa-se acolher dentro dos preceitos da afetividade, da ética e do respeito, considerando a garantia de privacidade e liberdade de cada indivíduo.

Portanto o objetivo proposto pela ação educativa foi alcançado em sua plenitude, resultando neste artigo científico. A prática educativa apresenta-se como a melhor maneira de sensibilizar, sobre a importância da aceitação do gênero



e sexualidade de que cada pessoa tem. É um momento no qual o indivíduo e profissionais de saúde discutem todas as informações pautadas em questão.

Para os acadêmicos foi notório a necessidade que existe da realização de práticas educativas como essa, pois percebeu-se que o papel da equipe de enfermagem diante desse público é inerente as suas práticas assistenciais corriqueiras e que os mesmos devem sempre estar em busca de conhecimento para assim poder realizar ações de orientação ao público com enfoque na promoção, prevenção e reabilitação em saúde.

Dessa forma percebemos que torna-se necessário atuar-se em cima dos princípios da integralidade, equidade, universalidade e humanização. Como em todo processo educativo que exige estratégias de ação rumo à mudança de comportamento, a literatura deixa bem claro da necessidade de reformulação das práticas educativas e assistenciais em saúde no que se refere à conduta do enfermeiro frente ao homossexual do gênero masculino.

Por fim compreendemos que como em todo processo educativo que exige estratégias de ação rumo à mudança de comportamento ou sobre a percepção de tal assunto, a literatura deixa bem claro da necessidade de reformulação das práticas educativas e assistenciais em saúde no que se refere à conduta do enfermeiro frente ao público.

Conclui-se que esta ação contribuiu para o processo de conhecimento dos adolescentes sobre identidade de gênero e sexualidade, o que favorece a emancipação do sujeito e promove o autocuidado e evidencia-se a importância de construir uma consciência crítica que leve os participantes a pensar sobre a formação de suas identidades.

A conclusão de uma ação educativa não pode finalizar em suas conclusões, mas deve possibilitar uma reflexão acerca do que foi vivenciado durante o seu desenvolvimento e a partir do conhecimento construído através dele. Com base nesse conhecimento, pode-se entender a urgência do aprimoramento de novos saberes que viabilizem concepções e práticas sociais mais eficazes.



## Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Educação sexual e planejamento familiar, Lei nº 3/84, de 24 de Março de 1984.

ALMEIDA, A.S. et al. Conhecimentos de Adolescentes relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 70, n. 05, pp. 1087-1094, Setembro-Outubro, 2017.

FÉ, M.C.M. et al. Implementação de Oficinas Educativas sobre Sexualidade e Saúde reprodutiva junto a Adolescentes de Escolas Públicas. *Revista de Enfermagem UFPE online.*, Recife, 8(7): 1832-40., 2014.

JESUS, J.G. Orientações Sobre Identidades de Gênero: Conceitos e Termos: 2ª ed. Brasília, Dezembro de 2012.

AMARAL, A.M.S. et al. Adolescência, Gênero e Sexualidade: uma revisão integrativa. *Revista Enfermagem Contemporânea*, 2017 Abril;6(1):62-67.

SILVA, A.S.N. et al. Início da vida sexual em adolescentes escolares: um estudo transversal sobre comportamento sexual de risco em Abaetetuba, Estado do Pará, Brasil. *RevPan-AmazSaude*; 6(3):27-34.,2015.

MATOSO, L.M.L. O papel da enfermagem diante da homossexualidade masculina. *Revista Saúde (Santa Maria)*, Vol. 40, n. 2, Jul./Dez, p.27-34, 2014.

A Página da Educação, **A Sexualidade nas Escolas** Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=89&zdoc=7175>>. [Acesso em 16 de Abril de 2018].

ONU MULHERES, Proposta de currículo educativo para o ensino médio sobre promoção da igualdade de gênero entre adolescentes e jovens brasileiros. Disponível em: <[http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/valente\\_curriculo.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/valente_curriculo.pdf)>. [Acesso em 16 de Abril de 2018].

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.



# REFLEXÕES ACERCA DO DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA

*Maria Inês Ferreira da Silva<sup>1</sup>*

*Tarcísio Gomes de Sousa<sup>2</sup>*

*Edinalva Noronha Aguiar<sup>3</sup>*

*Oscar de Souza Filho<sup>4</sup>*

## Introdução

A educação na perspectiva inclusiva possui desafios em toda e qualquer sociedade. Desafios, estes, que se apresentam desde o lento processo de efetivação da educação inclusiva, perpassando pela segregação de pessoas na sociedade macro e em sociedades menores como a escola, chegando a situações de direitos sendo negligenciados. Desta forma, a discussão a respeito da educação inclusiva e das pessoas com necessidades especiais tem se mostrado favorável a um grupo que faz parte de uma chamada 'minororia'. Contudo, lutas têm sido travadas na direção de transformar pensamentos e atitudes outrora estigmatizantes em mudanças que promovam a inclusão de maneira efetiva.

Nesse sentido, o artigo apresenta diálogo de especialistas nas áreas de educação e inclusão os quais reforçam a grande necessidade de a sociedade buscar estratégias e metodologias diferenciadas para atender a quem mais precisa de ajuda. Entre outras situações, aqui apresentadas, será discutido a relevância do

---

<sup>1</sup> Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Letras Portugueses/Francês, pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá- Iesap; Graduada em Pedagogia pela Universidade de Ensino Superior de Maringá- UNICESUMAR, pólo em Santana-AP; Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Atual, Macapá-AP; Especialista em Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar, pela Faculdade APOENA, Macapá-AP. Professora concursada pela Secretaria de Estado de Educação de Macapá desde 2006, exerce a função de professora de Língua Portuguesa; Exerceu atividade de docência na Faculdade Madre Tereza, em Santana-AP de 2015 a 2020; Formadora do Programa Educa Macapá pela Secretaria Municipal de Educação; Exerceu a função de Coordenadora do Curso de Letras na Faculdade Madre Tereza, de 2017 a 2020. E-mail: seniregi@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Graduado em Biologia Licenciatura pela Universidade Vale do Acaará; Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior e Técnico Profissional pela Faculdade Madre Tereza, Santana-AP; Especializando em Ensino de Química pelo Instituto Federal do Amapá. E-mail: tgds26101988@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Letras Portugueses pela Universidade Federal do Amapá; Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNINTER. Professora Concursada da Educação Básica pela Secretaria de Estado da Educação. Professora na Faculdade Madre Tereza de 2014 a 2021. E-mail: edinalvap@bol.com.br

<sup>4</sup> Especialista em Matemática e Física, pelo IBPEX; em Metodologias para Educação à Distância, pela Universidade Pitágoras Unopar; Graduado em Licenciatura em Matemática. Tem experiência docente como professor de Matemática; Formador do Programa Criança Alfabetizada-PCA, pela Secretaria Estadual de Educação de Macapá-AP; Formador do Programa Educa Macapá-Secretaria Municipal de Educação de Macapá-AP. E-mail: oscar\_ap23@hotmail.com



Desenho Universal de aprendizagem - DUA no contexto escolar. Enfatiza-se que a educação requer abordagens que façam a diferença quando se trata de pessoas com necessidades especiais.

Para realização do estudo tivemos como objetivo geral: Compreender o Desenho Universal de aprendizagem na acessibilidade do ensino e da aprendizagem na perspectiva inclusiva; e como objetivos específicos: a) Entender as Leis que regem a educação inclusiva e sua contribuição para minimizar os estigmas vivenciados na sociedade; b) Averiguar a contextualização do DUA e sua eficácia na aprendizagem, e, c) Apresentar as contribuições do DUA para alunos com necessidades especiais.

Baseando-se nas funções, finalidades, e desenvolvimento do DUA frente ao processo de inclusão, argumentou-se: Qual a relevância do DUA como facilitador do ensino-aprendizagem dos conteúdos para discentes com necessidades especiais variadas? E a hipótese levantada foi: O DUA promove situações pedagógicas e contribui nas condições necessárias em que os alunos Especiais tenham progressões em seu potencial intelectual, na superação das barreiras da exclusão.

Com a finalidade de efetivação da pesquisa, utilizamos da metodologia com enfoque qualitativo de revisão bibliográfica, a qual, segundo Gil (2016) destaca que é elaborada a partir de análise e interpretação do conteúdo como livros, artigos de periódicos e textos da internet, levando ao pesquisador buscar ideias relevantes ao estudo, com registro confiável de fontes. Na discussão do tema em questão tivemos como base teórica: Brasil (2008), (2015), CAST (2018), Caiado (2015), Nelson (2014), Zerbato (2018), entre outros que muito contribuíram para a solidificação do arcabouço teórico.

O artigo está estruturado em três seções. A primeira aborda as concepções de uma educação na perspectiva inclusiva, assim como, os movimentos de transformação na quebra de paradigmas enraizados na sociedade. A segunda seção apresenta o Desenho Universal de Aprendizagem no contexto escolar em que visa conceitos inovadores na estrutura física da escola, metodologias diferenciadas por professores, instrumentos de uso na manutenção da aprendizagem. E a terceira e última seção traz as contribuições que o DUA pode ter quando as práticas pedagógicas visam a inclusão de todos no processo ensino-aprendizagem.

## Educação inclusiva e quebra de paradigmas

Nas duas últimas décadas, estudos voltados para a educação inclusiva de Maria Teresa Mantoan, Soraia Yoshida, Kazumi Sassaki entre outros, muito têm fortalecido a discussão levando à reflexão e mudança de comportamento. Além dos estudos têm-se leis, decretos e políticas que direcionam ações educativas no atendimento de pessoas com necessidades especiais a fim de que a questão da acessibilidade seja uma realidade no dia a dia de quem precisa ter um acolhimento mais específico. Esses debates acirrados tornam-se bem mais intensos a partir da década de 1990 com movimentos mundiais que visavam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.



A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu preâmbulo que considera “que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (DECLARAÇÃO, 1948, p. 01). Observa-se que, há quase um século a busca e o asseguramento de direitos e da consciência do homem por aspirar liberdade, ainda se mantém viva e em meio a tantas turbulências e conflitos.

A Constituição Federal Brasileira em seu Artigo 1º, faz menção aos Princípios Fundamentais contendo no Inciso III a seguinte narrativa “a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988, p. 01). Assim, nota-se uma grande preocupação com o indivíduo na sua totalidade, sem exclusão. Ainda na Carta Magna o Artigo 5º faz referência à igualdade de todos “perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988, p. 01). Muito se tem alcançado na igualdade e equidade, contudo, precisa, ainda, fazer com que aquilo que está constituído em Lei seja efetivado para todos.

Prosseguindo, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual afirma em seu Artigo 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 02).

Assim, constata-se que o afirmamento nos regimentos que norteiam a vida do ser humano em sociedade macro e sociedades menores, no caso do contexto escolar, é direcionado para que haja menos elementos estigmatizadores como discriminação, preconceito, segregação, e mais condutas que levem a efetiva construção de novos olhares ao homem.

A educação inclusiva passa a ser um direito em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até a educação superior a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 (ONU, 2006). A partir dessa convenção elaborou-se um documento que dá a incumbência aos responsáveis pela educação em disponibilizar todo o apoio necessário na efetivação desse processo.

O Brasil, seguindo essa linha, lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva-PNEE no ano de 2008. A partir do Decreto Legislativo Nº 186/2008 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, a redação foi incorporada à Lei brasileira sendo equivalente à emenda constitucional em relação às pessoas com deficiência, inclusive com um conceito acerca dessas pessoas:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2008, p. 09).

Analisa-se que, a atenção se volta para o indivíduo no contexto social, deixando de lado o estigma de incapacidade da pessoa. Nessa direção Caiado



(2015, p. 40) ressalta que “o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social”. A convenção é um ponto primordial para início de mudanças atitudinais e comportamentais em relação às pessoas com necessidades especiais.

A Política Nacional lançada em 2008 defende a ideia de educação inclusiva com fundamentação na concepção de direitos humanos na busca e afirmação de uma educação de qualidade e para todos. Dentro dessa perspectiva, corrobora o papel da sociedade e da escola no combate à exclusão por meio “do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 19).

Essa Política possui como escopos a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, a continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino, acessibilidade universal, formação continuada aos professores, atendimento de ensino especial em todos os níveis de ensino, e, articular os setores na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 26).

No Brasil, a PNEE estabelece um marco teórico e organizacional na área da educação especial e inclusiva, apresentando como definição de modalidade que não substitui a escolarização normal. Abandona-se o conceito de educação especial atrelado à centralização de recursos e serviços, e, busca a transversalidade de complemento e suplemento ligado ao ensino regular (BRASIL, 2008).

Para garantir o Atendimento Educacional Especializado estabelecido pela PNEE, no ano de 2009 foi implementado o Decreto 6.571 a instituição das Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado para a Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Esse Decreto estabelece as maneiras de atendimento em “salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009, p. 23).

Na garantia dos direitos à educação especial, em 2010, houve a publicação do Projeto de Lei Nº 8.035, o qual aprova o Plano Nacional de Educação 2011-2020 que estabelece e institui 20 metas que o Brasil deveria atingir dentro desse prazo. Uma das metas que chama atenção está voltada para a educação especial a qual propõe:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2010, p. 28).

Universalizar esse atendimento é ratificar os esforços de todos na direção do compromisso que se assume perante a sociedade. O modelo de inclusão proposto e adotado pelo Estado Brasileiro configura-se um grande avanço na superação da segregação. A garantia do direito à educação aos alunos com





necessidades especiais aponta para um paradigma social e educacional inovador no combate à exclusão, desigualdade social e marginalização (MANTOAN, 2006).

Em 6 de junho de 2015, é promulgada a Lei Nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O seu Artigo 1º “destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 01).

Observa-se que muitos, são os documentos legais que vislumbram qualidade para a educação voltando-se para a questão da inclusão. Contudo, há necessidade de envolvimento para que haja efetividade nessa inclusão, é preciso que o próprio sistema educacional dê respostas à sociedade. O envolvimento se dá pela família, escola, governantes, Conselhos, organizações de modo geral que são parceiros para superação dos desafios. Na concepção de Mantoan (2006, p. 121):

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função destas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos, professores, alunos, pais, para que obtenham sucesso na corrente educativa.

Os respaldos legais apresentados afirmam, reafirmam e reforçam o direito constituído em relação à dignidade humana e à cidadania. Assim, entender e cumprir o propósito exposto é fazer o outro exercer seu direito também, no reconhecimento da diferença dos sujeitos e atendimentos de suas especificidades. Esses atendimentos podem e devem ser realizados de maneira contextualizada, buscando alternativas para que os alunos tenham metodologias e técnicas diferenciadas com a finalidade de uma educação de qualidade.

Tendo em vista a busca por métodos, metodologias e estratégias que visem o melhor aprendizado é que o DUA – Desenho Universal de Aprendizagem se apresenta como uma ferramenta que pode ser lançada mão por professores e escolas. É o que vai tratar a próxima seção.

## **Contextualização do desenho universal de aprendizagem no cotidiano escolar**

Foi no início dos anos 1990 que o Desenho Universal para a Aprendizagem –DUA começou a ser articulado e desenvolvido, inicialmente, na área da arquitetura com objetivo de criar meios físicos que pudessem dar acessibilidade para um maior número de indivíduos. Contudo, o Desenho foi fundamentando-se na área da educação voltado para a questão da aprendizagem, tentando eliminar as barreiras tanto arquitetônicas quanto de aprendizagem (SEBASTIAN-HEREDERO, 2018).

Segundo Sebastian-Heredero (2018) o foco na aprendizagem esteve voltado para o currículo, posto que grande parte dos currículos possuem dificuldades na adaptação às diferenças individuais dos estudantes. Partindo desse ponto passou-se a considerar a aprendizagem como um desafio para atuação dos professores, das escolas e do poder público. Dessa forma, o DUA voltado para



a educação ajuda a alcançar objetivos propostos pelos gestores e professores na otimização dos resultados e quebra de barreiras.

Nessa perspectiva o DUA proporciona a todos os educandos oportunidades de aprendizagem. Sebastian-Heredero (2018, p. 04) enfatiza que o currículo atual das escolas exclui muito mais do que inclui, em contrapartida, o DUA vai além.

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais, ferramentas e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam [...].

A proposta do DUA, segundo Nelson (2014) permite que os envolvidos possam elaborar determinadas estratégias para dar acessibilidade nas estruturas físicas, nos produtos, nos serviços e nas soluções de obstáculos educacionais. Desta forma, reflete-se a respeito dos inúmeros mecanismos e meios de ofertar a aprendizagem de qualidade para reduzir as barreiras, muitas vezes, impostas pelo tradicionalismo educacional do ambiente.

Zerbato (2018) coaduna com Nelson (2014) quando reforça que a teoria do DUA está associada às ciências das aprendizagens:

[...] pensando em planejar e aplicar estratégias diversas que atinjam todos os alunos, para que cada um com sua especificidade processe a aprendizagem da maneira mais eficaz. Afinal, quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maior as possibilidades de aprendê-lo (ZERBATO, 2018, p. 58).

Tendo por base os argumentos de Zerbato, compreende-se que o DUA não foi pensado e desenvolvido somente para as pessoas que apresentam alguma deficiência, mas para todos os alunos. Esse conceito, na visão de Nelson (2014) parte dos estudos da neurociência em que o aprendizado é diferenciado para cada pessoa, e em experiências iguais podem ter resultados e aprendizagens diferentes. Isso mostra que a aprendizagem é subjetiva e que o DUA pode ser uma alternativa de se buscar variadas maneiras de se ensinar um conhecimento, assim como trabalhar o currículo de modo a dar condições de acesso à uma educação de qualidade, a todos.

A apreciação de Nelson (2014) frente ao DUA é que os desenhos de produtos, informação, novas formas de comunicação, políticas e ambientes disponibilizados às pessoas permitem melhorar o desempenho do ser humano, na saúde, educação, no social com intuito de oferecer oportunidades equitativas a alunos com necessidades especiais.

A partir do planejamento do DUA para o contexto escolar, sua aplicabilidade necessita da compreensão dos princípios que norteiam o Desenho:

Possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo;

Oferecer múltiplas formas de ação e de expressão da aprendizagem pelo estudante e,



Promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (NELSON, 2014, p. 26).

Esses princípios orientadores emergem do entendimento de uma abordagem educativa em que a diversidade e a diferença entre os alunos precisam ser notadas como orientações de práticas pedagógicas inclusivas que tenham em vistas toda a organização da escola e do professor em relação aos objetivos propostos, aos materiais utilizados pelos alunos, aos métodos e avaliação usados pelos professores.

Tudo isso com a finalidade de promover a aprendizagem e o envolvimento de todos na sala de aula. A possibilidade de se pensar novas estratégias para o ensino visando a integração e a participação de todos favorece o processo de aquisição de conhecimento e de melhoria e reformulação nas práticas pedagógicas inclusivas.

### **Contribuições do desenho universal de aprendizagem nas práticas inclusivas**

Pensar em abordagens inclusivas dentro da educação contribui para que determinados paradigmas enraizados sejam quebrados e oportunizado debates na promoção de uma sociedade mais preocupada com o ser humano e sua integração. Assim, busca-se desenvolver uma sociedade inclusiva na promoção de práticas que objetivam condições de assegurar os direitos constituídos em Lei, a todos.

Neste artigo, ressalta-se a relevância do DUA no contexto escolar na direção de um enfoque inclusivo em que se considera que a escola, como espaço dialógico, seja capaz de dar condições de acessibilidade, pensando desde o currículo à formação inicial e contínua dos professores, assim como, na estrutura física. O debate da Unesco (2001, p. 23) faz considerações a respeito de:

Garantir a todos uma educação de qualidade e assegurar a plena participação e integração na sociedade e considera-se que, a escola em geral e a sala de aula em particular constituem ambientes prioritários para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, combatendo-se deste modo a exclusão e a marginalização social.

Essa garantia reforça o que foi proclamado pela ONU (2008) em que a educação inclusiva é um direito de todos em todos os níveis de ensino, e, considera que a competência recai sobre os responsáveis pela educação na disponibilização de apoio necessário para alcançar os objetivos propostos. Para tanto, mudanças significativas são necessárias não somente na reformulação dos papéis dos envolvidos, mas também, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes na garantia do aprendizado de todos.

É dentro dessa perspectiva, que o DUA se traduz como uma ferramenta na redução de barreiras tanto no ensinar quanto no aprender, “[...] permitindo ao docente definir objetivos de ensino, criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo que todos possam aprender na via comum da educação” (CAST, 2018). O desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitem reformulação do currículo, visem a participação e viabilizem o



progresso dos alunos, independente, de suas capacidades, embasa modelos de intervenção propícios no trabalho com a acessibilidade e à inclusão.

O reconhecimento de criação de oportunidades a fim de que os alunos sejam incluídos no currículo, implica mudança de práticas que permitem vários meios de envolvimento em que haja expressão e representação. Nesse contexto, a fundamentação do DUA ressalta a relevância na garantia de acesso a um currículo comum, considerando a diversidade de maneira a vencer os desafios.

Alves; Ribeiro & Simões (2014, p. 38) discutem a “intervenção pedagógica em contextos educativos, e, torna-se pertinente a introdução de uma nova abordagem ao currículo”. Dessa forma, o DUA possui a facilidade de acesso ao currículo, às atividades de aprendizagem e à vida social da sala de aula. Dentro dessa abordagem curricular as barreiras precisam ser minimizadas no desenvolvimento de conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e das novas tecnologias educativas.

Alves; Ribeiro & Simões (2014) enfatizam que trabalhar a partir do DUA permite que os professores desenvolvam seus planejamentos considerando a diversidade dos alunos e como estes aprendem e porque aprendem. Repensar essa prática é dar acesso aos alunos à escola, à sala de aula e ao currículo, bem como aos recursos de que os alunos precisam para aprender. A flexibilização permite definir e determinar objetivos traçados, estratégias pertinentes, materiais adequados e avaliação de modo a contemplar todos.

Para CAST (2018) a utilização do DUA coaduna com os conceitos e preceitos desenvolvidos por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bloom, os quais se voltam para a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem na compreensão das diferenças individuais e da prática pedagógica necessária no enfrentamento dessas peculiaridades. Os estudiosos na área da neurociência demonstram inquietações a respeito da aprendizagem em pesquisar a compreensão de como cérebro aprende e de que maneira proporcionar um ensino que seja eficaz (CAST, 2018).

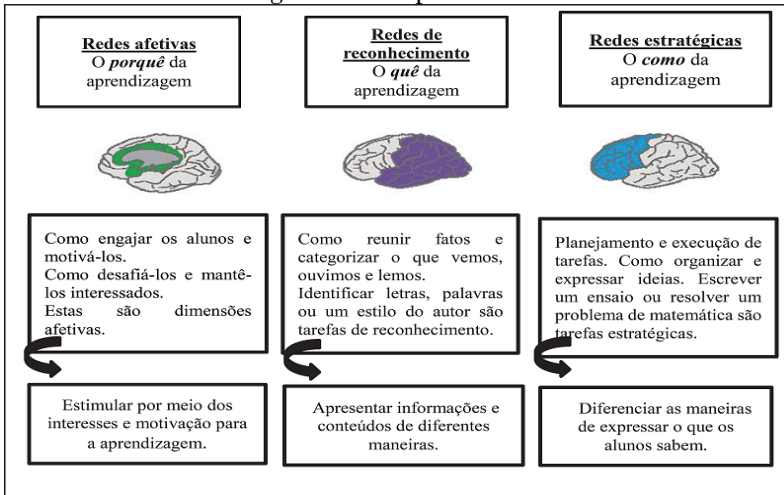
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 31) abordam que as adaptações curriculares sejam definidas como possibilidades educacionais que pressupõem adaptações a fim de tornar apropriado às necessidades dos alunos. Não se trata de um novo currículo, mas de um currículo que seja dinâmico, alterável, ampliado e que possa atender o tripé: o que o aluno aprende, como ele aprende e quando aprende.

## Princípios do DUA e sua aplicação na sala de aula

Levando em conta todos os estudos relacionados à educação, a neurociência tem contribuído para superação de barreiras e fragilidades nas capacidades de aprendizado. Foi com base na ideia de que cada ser humano aprende de modo diferente que o CAST desenvolveu três princípios tendo como objetivo o acesso de todos os alunos, inclusive os que possuem necessidades especiais, a um currículo comum, que orienta aos professores o modo de como tornar uma aula atrativa, dinâmica e acessível.



Figura 1 – Princípios do DUA



Fonte: Princípios básicos do DUA, consultado em:

[http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines\\_theorypractice](http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice)

O primeiro princípio aborda o interesse dos alunos quando são estimulados e motivados possibilitando as múltiplas formas de aprendizado. Alves; Ribeiro & Simões (2014) consideram que sentir-se motivado é crucial na aprendizagem uma vez que se reconhece as preferências e especificidades de cada um. Embora, os autores façam uma ressalva em que “não há um meio ideal de motivar [...] mas, é essencial implementar múltiplas formas para envolver e motivar os alunos a aprender”.

O segundo princípio enfatiza proporcionar variados meios de representação, ou seja, apresentar o conteúdo, a informação por múltiplos formatos a fim de que todos tenham a possibilidade de acessar. Assim, os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada, como percebe-se nos alunos que possuem deficiência de aprendizagem, sensorial ou até mesmo alunos com diferente cultura. Esse modo de acesso pelo princípio reforça o ensino na abordagem de assegurar que a recepção do conhecimento seja realizada por meio da visão/ da audição ou do tato. Essa facilitação compreende tornar a representação e a apresentação da informação de maneiras diferentes.

O terceiro princípio permite formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens. Aplicar este princípio leva em consideração a inclusão na participação de situações de aprendizagem e sua expressão após a retenção desse aprendizado. Muitos alunos se sentem confortáveis na hora de se expressar pela fala e outros pela escrita. Importante salientar que o professor tem o dever de possibilitar aos alunos a utilização de processos variados para que todos participem da expressão das competências adquiridas.

Estudos configurados na perspectiva do DUA revelam percepções positivas no ambiente escolar quando se relacionam com a participação e



individualização do ser humano. A estrutura do DUA apresenta oportunidades inovadoras para promover a inclusão e colaboração entre os envolvidos no processo educativo.

## **Caminhos metodológicos**

A referida pesquisa trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a qual se caracteriza por Gil (2016) como documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vai desde os chamados registros cursivos, que os mais comuns a serem encontrados por se tratar de fatos escritos e justificados, aos realizados a partir dessa primeira fonte, como os artigos encontrados nos sites e/ou em revistas e livros.

Para Santos (2010, p. 14) “é necessário seguir alguns passos para a realização de uma pesquisa bibliográfica [...]”, os quais estão assim delineados: no primeiro momento realizou-se a delimitação do tema-problema, pois falar a respeito do Desenho Universal da Aprendizagem é muito abrangente; em segundo momento foi realizado um levantamento de autores e suas obras que poderiam servir de suporte, tanto em livros quanto em sites; em terceiro momento foi efetivada a construção do fichamento das citações mais relevantes e busca de sites na internet para ajudar na localização de materiais para aprofundamento e expansão da busca. Assim, obteve-se fontes primárias e secundárias para apropriação, leitura e redação do trabalho.

Como mecanismo de busca para localização do material bibliográfico para pesquisa na Internet optou-se pelas bases referenciais e as textuais que possuem credibilidade científica como: Pubmed, Lilacs, Medline, Scielo, Ovid e Portal da Capes. Após a escolha das bases foram determinadas as palavras-chave, autores e instituições mais relevantes, utilizando as bases de dados bibliográficos do mais geral para o mais particular.

Após todos esses passos, e de posse do material selecionado foram eliminadas duplicações de dados similares e as referências pouco importantes. A partir desse momento foram realizadas leituras sistematizadas do material e deu-se início à escrita do trabalho, sendo acompanhado de envio constante para o orientador com intuito de saber quais pontos poderiam ser modificados ou confirmar o que estava bom para dar andamento na escrita do artigo.

## **Considerações finais**

A escola, na perspectiva inclusiva, busca responder aos anseios e necessidades de todos exigindo a criação de oportunidades e possibilidades aos alunos a fim de que se sintam sujeitos participativos, integrantes e envolvidos nas suas aprendizagens. O Desenho Universal da aprendizagem constitui uma abordagem curricular que permite o acesso ao currículo na promoção da diversidade e no asseguramento do aprendizado e nas possibilidades de expressão.



Constatou-se, com as leituras realizadas, que o processo de educação voltada para a inclusão precisa, constantemente, de reformulação de pensamento e estratégias. Assim o DUA pode contribuir junto aos docentes em: dar respostas às necessidades individuais dos alunos; retirar barreiras na hora da apreensão do conhecimento pelo aluno; ser flexível no processo de ensinar; dar permissão aos alunos às novas formas de acesso ao conhecimento; e, contribuir na inovação de práticas pedagógicas curriculares inclusivas.

A hipótese que norteou a construção da literatura foi confirmada, posto que, o DUA, certamente, promove situações pedagógicas que contribuem aos alunos progressões em seu potencial intelectual, na superação das barreiras da exclusão, dentro e fora do contexto escolar.

Os objetivos foram alcançados, uma vez que, compreendeu-se que o Desenho Universal de aprendizagem possibilita acessibilidade do ensino e da aprendizagem na perspectiva inclusiva. Observou-se as Leis que regem a educação inclusiva e sua contribuição na diminuição dos estigmas vivenciados por pessoas que possuem necessidades especiais, na sociedade. Averiguou-se a contextualização do DUA e sua eficácia na aprendizagem e suas contribuições para o processo de ensino.

Não se pretende, com este estudo, findar o debate sobre inclusão, Desenho Universal da Aprendizagem ou sobre o desenvolvimento da própria aprendizagem, mas, que outros estudos possam abordar pontos que aqui não foram debatidos, a fim de proporcionar cada vez mais conhecimentos para uma educação inclusiva.

## Referências bibliográficas

RIBEIRO, R. & SIMÕES, F. Universal design for learning (UDL): Contributos para uma escola para todos. 2014. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290>. Acesso em: 15 nov 2022.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 28 out 2022.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Especial Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 18 jul 2022.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13.146 de Inclusão. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 09 julh 2022.



\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo Nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jul. 2008c. seção 1, Edição 131. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>. Acesso em: 09 nov 2022.

\_\_\_\_\_. MEC. CNE. Decreto Nº 6.571, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portal MEC, Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional da Educação 2011-2020. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 18 out 2022.

CAIADO, K. R. M. Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência: destaques para o debate sobre a educação. In: BARRETO, M. A. S. C.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. O. R. (Org). Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, 2015.

CAST – Centro de Tecnologia Especial Aplicada. Desenho Universal para orientações de aprendizagem. Traduzido por Fátima Ligue Fontal. 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

NELSON, L. L. Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning. 2014. Traduzido por Amélia Coutrinz. Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-UniversalDesignForLearning-5262110.pdf>. Acesso em 17 nov 2022.

ONU. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 09 nov 2022.

\_\_\_\_\_. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 13 out 2022.

SANTOS, A. R. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2010.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem-DUA. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6RwB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang-pt>. Acesso em: 16 nov 2022.





UNESCO. Educação para todos: O compromisso de Dakar. 2ª ed. Brasília, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 25 nov 2022.

ZERBATO, A. P. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (doutorado em educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.



# ACÇÃO EDUCATIVA EM SAÚDE ACERCA DE MÉTODOS E TÉCNICAS DA/NA SAÚDE INDÍGENA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Leticia de Souza Rodrigues<sup>1</sup>*  
*Marina Pereira Queiroz dos Santos<sup>2</sup>*  
*Nicole Râmilly de Oliveira Lameira<sup>3</sup>*  
*Marcelo Valente de Souza<sup>4</sup>*

## Introdução

A saúde indígena ainda é uma temática pouco discutida dentro da diversidade do contexto sociocultural brasileiro, desde o período colonial até o século XXI (BRASIL 2017). Para que possamos entender a cultura e crenças dos índios precisamos entender como eles lidam com a questão de saúde-doença dentro do seu cotidiano.

Dentro de cada tribo, existe um chefe denominado “pajé” que é considerado um chefe espiritual que realiza rituais de “cura” para enfermos, ele utiliza diversos métodos que são retirados do meio natural. Porém para certas doenças é necessária intervenção do modelo biomédico.

Nessa perspectiva, órgãos (FUNASA/ FUNAI/ SESAI/ DSEI/ POLO BASE/ CASAI) foram implementados para melhorar o âmbito profissional (BRASIL, 2017), tendo em vista uma assistência de qualidade a todos. Sendo assim, a ação efetuada na escola Técnica de Enfermagem teve como objetivo qualificar os estudantes de enfermagem para que tenham competência em lidar com as necessidades e especificidades geográficas e culturais dos povos indígenas, conseqüentemente obter um relacionamento respeitoso na prestação dos serviços de saúde.

De acordo com a cultura indígena, os rituais podem ser usados para curar doenças e males que acarretam o corpo (FIGUEIREDO, 2008). Os rituais em sua grande maioria são feitos por um chefe da tribo, ou o ancião sendo considerado um líder religioso, são eles: xamãs, pajés, etc. Nos rituais os índios se caracterizam com vestimentas e acessórios (maracá), os pajés utilizam cachimbo e ervas retiradas da mata. Visto que, ao celebrar os rituais entram em estado de “transe” nesse estado a alma vai para longe do corpo percorrendo lugares distantes ou

---

<sup>1</sup> Bacharel em Enfermagem egressa do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ.

<sup>2</sup> Bacharel em Enfermagem egressa do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ.

<sup>3</sup> Bacharel em Enfermagem egressa do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ.

<sup>4</sup> Pedagogo Doutor em Educação em Ciências, Docente do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia - UNIFAMAZ



encarnando um espírito estranho. Sopros, massagens e pancadas leves são dadas na cabeça do doente. Estes gestos são praticados com o intuito de “tirar” ou “expulsar” a moléstia do corpo.

A “cura” não pode ser entendida como mera anulação e sim remete à anulação das causas da doença. As causas, por sua vez, somente podem ser compreendidas através do contato com o mundo invisível (ZWETSCH, 2017). Os rituais são diversificados e variam de acordo com a cultura de cada tribo indígena.

No atual contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), os povos indígenas dispõem de um subsistema de atenção à saúde, regulamentado pela lei nº 9.836/99 de setembro de 1999, em âmbito local, regional e centros especializados (BRASIL, 2017).

Existem várias vertentes na área de enfermagem nas quais o profissional pode atuar, uma delas é o exercício de sua profissão na saúde indígena, sempre aplicando as diretrizes que a enfermagem concede (PINA; PÜSCHEL; ROCHA, 2016). A realização das intervenções do profissional de enfermagem deve ocorrer após a compreensão do processo saúde-doença em áreas indígenas, que inclui o aspecto étnico-cultural, sendo que dessa forma serão aplicados os melhores e mais apropriados procedimentos.

Para o profissional de enfermagem que pensa em atuar em prol da saúde indígena, é importante saber trabalhar de forma organizada e em equipe, visto que na disposição indígena existe o chamado “controle social” (LEONEL, 2003), que consiste em participar de todas as etapas do planejamento, implantação e funcionamento do DSEI, conforme os Conselhos Locais e Distritais de Saúde Indígena.

Além disso, o enfermeiro ou auxiliar de enfermagem deve estar preparado para receber críticas, sugestões e ajuda afinal, o ambiente de trabalho é diferente de qualquer atuação dentro de uma instituição moderna e equipada (PINA; PÜSCHEL; ROCHA, 2016).

## **Método**

Na busca de uma abordagem que contemplasse os aspectos étnico-culturais, optou-se por utilizar uma pedagogia de avaliação em forma de questionários e distribuição de cartilhas educativas como estratégia de ensino-aprendizagem a fim de instruir os alunos sobre a importância da cultura indígena para que saibam lidar com adversidades futuras dentro de sua área.

### **Primeira fase: entrega de cartilhas educativas**

Na primeira fase, os estudantes foram abordados em seu local de estudo e receberam cartilhas informativas sobre o tema que incluía informações sobre a cultura indígena, rituais, métodos de cura utilizado nos rituais, órgãos defensores da saúde indígena e o papel do enfermeiro perante a população indígena. Podendo assim, acompanhar a ação junto as discentes.



## Segunda fase: distribuição dos questionários e discussão do assunto

Na segunda fase os estudantes receberam um questionário contendo três perguntas relacionadas a cultura e os órgãos defensores dos Índios, os quais foram respondidos de acordo com os seus conhecimentos vivenciados. Após as respostas dos questionários, as discentes deram início a uma discussão sobre as perguntas para instiga-los a reflexão sobre a cultura indígena.

## Terceira fase: Apresentação do trabalho

Nesta fase, os estudantes foram submetidos a uma explicação por meio de slide com detalhamento dos tópicos apresentados para que pudessem absorver com mais facilidade as informações, de modo a esclarecer suas dúvidas conforme as questões indagadas.

Os conteúdos abordados eram:

1. Rituais de cura e o pajé como líder espiritual que tinha como objetivos mostrar a importância desses rituais e suas tradições assim como a importância do pajé e seus conhecimentos medicinais acerca do processo saúde- doença.
2. Métodos de cura que mostrava os conhecimentos indígenas sobre ervas, folhas e raízes retirados do meio natural para serem utilizados nesses rituais, sendo oferecido aos enfermos como forma de “cura”.
3. Órgãos defensores que foram criados para garantir a saúde indígena e seus direitos a partir do momento que foi visto a necessidade do modelo biomédico dentro dessas aldeias. É de suma importância que os futuros profissionais tenham ciência da criação de cada órgão, sua função, seus objetivos e a forma como trabalham para garantir uma assistência e prevenção.
4. Zico da Silva, primeiro enfermeiro indígena do Rio Grande do Sul inicia trabalho na Funasa com objetivo de contribuir na sua comunidade de origem porque afirmava que o modo do Índio ver a saúde e doença é diferente.
5. O papel do enfermeiro se dá na promoção de um atendimento especializado de modo a atuar no exercício de sua profissão aplicando as diretrizes que a enfermagem concede de forma a respeitar, valorizar e compreender a cultura do Indígena.

## Resultados

Os resultados obtidos foram possíveis a partir da avaliação de dezenove estudantes, no qual foram observados que diante da questão: “você conhece algum método de cura indígena?”, 52,6% responderam que SIM e 47,4% que NÃO. Os que afirmaram conhecer citaram: cipó, andiroba, copaíba, ervas e mel de abelha.

Na pergunta seguinte “você conhece algum órgão defensor da saúde indígena?”, 42,1% responderam que SIM e 57,9% que NÃO. Os que afirmaram conhecer, citaram: FUNASA, FUNAI e Casa do Índio (CASAI).

Na terceira e última pergunta “em sua opinião qual a importância do conhecimento sobre a saúde indígena para a sua formação?”, as respostas na sua maioria se resumiram em: “é importante saber lidar e se comunicar com o índio,



pois ao encontrar em ambiente hospitalar poderá atendê-los de forma adequada sem interferir na sua cultura”.

Ao final da ação os estudantes esclareceram suas dúvidas e receberam um bloco avaliativo onde puderam avaliar a apresentação juntamente com as informações adquiridas e 100% classificaram como termo avaliativo “Ótimo”.

## Considerações

Desde o princípio os estudantes demonstraram interesse no assunto abordado, já que não é frequente o debate acerca da saúde indígena na área da enfermagem, logo, não é incluso na matriz curricular. Contudo, precisam adquirir esse conhecimento para que na sua área de trabalho consigam lidar com facilidade e flexibilidade perante as adversidades culturais.

Diante disso, a aproximação entre as discentes e os estudantes presentes promoveu troca de conhecimentos interculturais, o que levou os estudantes a refletirem como a prática de cuidado às populações indígenas exige do profissional da enfermagem um “mergulhar” na cultura, crença e valores de tal etnia.

O enfermeiro por ter suas atribuições fundamentadas na assistência integral ao indivíduo, necessita estar preparado para lidar com as idiossincrasias do paciente, seja ele homem branco, indígena ou proveniente de qualquer outro sistema cultural. Precisamos salientar o cuidado-educativo nas práticas de enfermagem, voltadas à humanização intercultural e interdisciplinar, para de tal maneira o exercício de empatia e cuidado seja de real valia à sociedade.

## Referências bibliográficas

ARTIGOS DE SAÚDE. Medicina indígena: da magia a cura. Disponível em: <<http://www.boasaude.com.br/artigos-de-saude/3708/-1/medicina-indigena-da-magia-a-cura.html>> Acesso: 19/09/2017

BRASIL, MINISTERIO DA SAÚDE- FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. Distritos Sanitários Especiais Indígenas- DSEI. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsapi/p/fulltext/distritos/distritos.pdf>> Acesso em :19/09/2017

BRASIL, MINISTERIO DA SAÚDE SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA. Casa de Saúde do Índio do Distrito Federal. Disponível em: <<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2017/fevereiro/08/Protocolo-de-acesso-CASAI-DF.pdf>> Acesso em :19/09/2017

BRASIL, PRESIDENCIA DA REPUBLICA- CASA CIVIL, lei de nº LEI Nº 8.080, de 19 de Setembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm)> Acesso em: 19/09/2017.



CRUZ, Katiane Ribeiro da. Os desafios da saúde indigenista na Funasa. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/10\\_povos/os-desafios-da-saude-indigenista-na-funasa.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/10_povos/os-desafios-da-saude-indigenista-na-funasa.pdf)> Acesso em :19/09/2017

DA SILVA, JAIRÁ. A medicina tingui botó/ a circulação do saber: povos indígenas e identidade brasileira. Disponível em: <https://jairantinguiboto.wordpress.com/conheca-a-aldeia-tingui-boto/medicina/> Acesso em: 19/09/2017

FIGUEIREDO, Aldrim Moura de. A cidade dos encantados: pajelança, feitiçaria e religiões afro-brasileiras na Amazônia. Belém: EDUFPA, 2008

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO- FUNAI, políticas indigenistas, cidadania, direitos sociais e legislação indigenista. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/a-funai>> Acesso em: 19/09/2017

INSTITUTO BASE DE CONTEÚDOS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS IBAC, Atenção básica indígena. Disponível em: < <http://www.ibacbrasil.com/noticias/enfermagem/saude-indigena-e-a-assistencia-de-enfermagem>> Acesso em: 19/09/2017

LEONEL, Maria Clarice et al. Entre caçadores, migrantes nordestinos, protestantes e santeiros: (re) visitando Bonito- Belém: UNAMA, 2003

LEONEL, Maria Clarice et al. Entre índios Aruãs, colonizadores europeus e o caboclo marajoara: (re) visitando chaves. Belém: UNAMA, 2003

PINA, R.M.P.; PÜSCHEL, V.A.A; ROCHA, E.S et al. Ensino de Enfermagem na Saúde Indígena-Relato de Experiência. Rev. De Enfermagem UFPE online. v .10, n.3, 2016

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Primeiro enfermeiro guarani do Rio Grande do Sul começa a trabalhar na Funasa. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/es/noticias?id=75279>> Acesso em: 19/09/2017

SILVA, Crísthian Teófilo da. Disponível em:<http://www.tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/965/907>> Acesso em: 20/09/2017

ZWETSCH, Roberto E. Z. Saúde holística e método indígenas de cura em perspectiva teológica. Disponível em: [http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos\\_teologicos/article/view/595](http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/595)>Acesso em :19/09/2017



## MONTEIRO LOBATO E SEU APORTE PARA A LITERATURA INFANTIL NACIONAL

*Maria Inês Ferreira da Silva<sup>1</sup>*  
*Antonia Jeanilce Soares Sousa<sup>2</sup>*  
*Marinete Midões Bastos<sup>3</sup>*  
*Rosiane do Socorro Carvalho dos Santos<sup>4</sup>*

### Introdução

A literatura faz parte da constituição histórica de um povo com seus costumes, seus heróis, sua cultura, seus fatos, tudo retratados em forma de contos, crônicas, manifestos, romances e poesias. No que se refere à literatura brasileira não é diferente, uma vez que, reflete muito da história nas narrativas contadas pelos autores.

Nesse sentido, observa-se que a literatura não está dissociada da realidade, pois, em inúmeros casos é o próprio acontecimento histórico sendo contado de maneira diferenciada por pessoas comuns para pessoas comuns, de tal modo que, a literatura torna-se parte intrínseca do ser humano com suas aflições, seus estigmas, seus conflitos, suas perspectivas, vistos tanto como válvula de escape e fuga da realidade como também refúgio para cura de dores reais em um mundo imaginário.

No Brasil, a literatura se inicia com a chegada dos portugueses com a tão famosa Carta de Pero de Vaz de Caminha ao rei de Portugal, na qual conta

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Atual; graduada em Pedagogia pela Unicesumar; graduada em Licenciatura em Letras Português/Francês pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá-Iesap, professora concursada da Educação Básica, pela Secretaria de Estado de Educação em Macapá-AP, desde 2006, professora de Pós-graduação *lato sensu*, na Faculdade Madre Tereza, em Santana-AP. Professora Formadora do Programa Educa Macapá-AP, pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá-AP. E-mail: seniregi@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Pós graduada em A Psicopedagogia e a Gestão Escolar, pelo Centro Universitário UNIFAEL; Graduada em Pedagogia Pela Faculdade Educacional da Lapa. Pós graduanda em Educação Especial e Inclusiva, pela UNIFAEL. E-mail: jeanilcesoares@gmail.com.

<sup>3</sup> Pós Graduada em Informática Educativa, pelo Instituto Federal do Amapá; Graduada em Licenciatura em Matemática, pela Universidade Federal do Amapá. Professora concursada pela Prefeitura Municipal de Macapá; Professora das séries iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Lúcia Neves Deniur; Professora Formadora do Programa Educa Macapá-AP, pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá-AP. E-mail: balibaje@hotmail.com.

<sup>4</sup> Graduada em Letras Licenciatura pela Universidade Federal do Pará- UFPA; Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Atual, em Macapá-AP. Concursada pela Secretaria de Estado de Educação do município de Macapá, onde desempenha a função de professora de Língua Portuguesa. Exerceu atividade de professora na Faculdade Madre Tereza, Santana-AP, de 2014 a 2020. E-mail: rosi\_sant@hotmail.com



minuciosamente sobre tudo e sobre todos que habitavam esta terra. Nesse momento esse escrito recebe o nome de Literatura de Viagem. Mais tarde, se inicia a literatura dentro dos moldes literários, ou seja, acompanha o ritmo da Europa com seus padrões, suas normas e regras.

Contudo, bem mais adiante surge no cenário brasileiro um expoente múltiplo e singular ao mesmo tempo: Monteiro Lobato. Adquiriu fama por uma obra bastante conhecida “O Sítio do Pica Pau amarelo”. No entanto, Lobato não escreveu apenas para crianças, iniciou seus escritos para adultos, além de ter sido um ferrenho crítico de arte, em um cenário de inúmeras transformações no contexto mundial.

A arte de escrever de Monteiro se mescla aos problemas sociais. Faz suas considerações sobre inúmeros aspectos como o retrato de um país saindo da escravidão no conto “Negrinha”, aborda uma desigualdade social extrema no romance “Urupês” e foge dos moldes europeus quando inicia sua literatura voltada para um público bem específico: o infanto-juvenil com “As renações de Narizinho”.

É dentro desse contexto que se torna relevante conhecer e se envolver com as leituras prazerosas que levam as pessoas aos mais diversos lugares e em contato com as mais variadas culturas. Monteiro Lobato realizou essa façanha com uma destreza incomparável, mostrando a cultura brasileira na sua simplicidade nas histórias narradas que encantam até hoje adultos e crianças. A busca por este ícone da literatura brasileira e suas obras se justifica por ser um grande incentivador do conhecimento dos mitos, do folclore, das lendas que muito contribuíram e contribuem para o apropriadamento da leitura principalmente nas escolas auxiliando os professores no seu labor diário para com seus educandos.

Desta forma, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender a contribuição de Monteiro Lobato na literatura brasileira como um forte aliado para apreciação da história de um povo. E como objetivos específicos: conhecer a biografia de Lobato e sua relação com seus escritos dentro do contexto histórico no qual viveu e discutir a importância que a literatura tem na formação leitora de um cidadão.

Para tanto, a pesquisa delineou-se como bibliográfica, uma vez que foi realizada uma revisão de literatura sobre o assunto abordado que nortearam o trabalho científico com busca em livros, periódicos, artigos e sites como fontes seguras de informações. Autores como Bosi, Lajolo, Zilberman, Coelho, entre outros, que mostraram quão grandiosa é a contribuição deste autor e da sua literatura tanto infantil quanto para adultos para a nação brasileira.

É dentro desse contexto que se aborda o valor de um texto literário na constituição da cultura de uma nação, tendo em vista sua utilidade tanto para compreender fatos históricos quanto para elevar o nível de conhecimento a respeito do fazer literatura. E no tocante ao espaço brasileiro aprecia-se Monteiro Lobato e sua grandiosa contribuição para a Academia Brasileira de Letras. Mediante toda a exposição faz-se necessário uma pergunta problema: Qual a relevância do autor Monteiro Lobato para a composição da literatura infantil nacional?





## Um pouco de Monteiro Lobato

Nascido no final do século XIX, na cidade de Taubaté, São Paulo, em 18 de abril de 1882, José Renato Monteiro Lobato cresceu em meio a vários episódios históricos que muito contribuíram para que se tornasse o escritor eclético no decorrer dos tempos. Formou-se pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco em 1904, o que lhe garantiu vaga por meio de um concurso público para Promotor Público na cidade de Areias, no Vale do Paraíba. Desde muito cedo gostava das letras, contudo, somente mais tarde pode se dedicar ao ofício que lhe consagraria como escritor.

a intenção de concluir os estudos preparatórios, Monteiro Lobato se fixa em um colégio interno conhecido como Instituto de Ciências e Letras, onde expressa seus talentos já como exímio escritor. Seus textos são constantes em jornais escolares, identificando-se com pseudônimos. Sociedades Literárias são por ele fundadas, as quais discutem e produzem textos em prosa. Lobato, aliás, ingressa em um grêmio formado por amantes da poesia de Álvares de Azevedo, e isso serve para reforçar ainda mais a vocação pela arte de redigir e a admiração por Joaquim Manoel Macedo (escritor de renome no período imperial, cujo livro *A moreninha* se destaca como uma reliquia do Romantismo no Brasil) (LUIZ, 2003, p. 15).

Sua vida econômica abastarda se deu devido a uma herança recebida de seu avô. Com isso vivenciou de perto a labuta dos trabalhadores das fazendas de café bem como aqueles que, por conta própria, conseguiam trabalhar em lavouras. Inicialmente, sua visão a respeito do povo trabalhador era muito deturpada, pois acreditava que o caboclo é ignorante por natureza e a miséria na qual esse caboclo vivia seria sua própria culpa por não saber lidar com os recursos explorados na agricultura. Dentro dessa visão, lança seu Livro “*Urupês*” ressaltando como personagem principal Jeca Tatu, o qual era tratado como o caboclo acomodado e sem vontade de trabalhar. Todavia, essa visão muda no decorrer dos anos.

Com a Proclamação da República e o novo milênio, seu modo de ver o povo brasileiro muda e consegue se retratar lançando novamente o *Urupês*, agora mostrando a miséria do caboclo, não por desleixo, mas por falta de políticas públicas voltadas para essa parcela da população que vivia desprezada. Lobato percebeu que mesmo havendo muitas transformações com a Revolução Industrial, esse benefício não chegava à população mais pobre do Brasil. Eram dois extremos: a riqueza de poucos e a miséria de muitos.

Bosi (2010) descreve Lobato como um brasileiro excepcional e de mente brilhante pois enfrentou os devaneios seus e da sociedade de maneira singular. Foi de uma visão aristocrata e nobre, àquela que lhe realmente lhe definiria como especial e simples. Tornou-se, dentro da primeira visão um crítico ferrenho de artes, com seu artigo intitulado “*Paranoia ou Mistificação*” em 1917, devido ao seu alto grau de inconformidade com a invasão das Vanguardas europeias nas artes brasileiras.

Esse manifesto foi uma resposta à exposição de quadro de Anita Malfati e sua arte inovadora na pintura o que acirrou uma crítica feroz a essa novidade. Entretanto, todos os males voltados para a quebra de paradigmas, no início do



século XX, foram essenciais para o início do movimento modernista que logo se instaurou em São Paulo e ganharia adeptos no Brasil inteiro (ARANHA, 2010).

No ano seguinte, em 1918, Lobato vendeu sua fazenda que herdara e comprou a “Revista do Brasil”, criando uma editora porque queria se firmar enquanto escritor. Suas primeiras obras na Editora Monteiro Lobato foram “Cidades mortas”, “Ideias de Jeca Tatu” e “Onda Verde” em 1919. No entanto, a editora iniciou com publicações dos autores: Oswald de Andrade, Ribeiro Couto, Menotti del Picchia, Gilberto Amado entre outros que buscavam na literatura certo refúgio de uma realidade em transformação (ARANHA, 2010).

Dois anos depois, Lobato lançou “A menina do narizinho arrebitado”, uma obra de cunho infantil, a qual alcançou bastante sucesso com vendagem extraordinária, o que o incentivou a escrever mais para esse público que até o momento ainda não tinha, no Brasil, literatura. Em seguida veio “O Saci”, “O marquês de Rabicó”, “Fábulas” e “Jeca Tatuzinho”. Todas essas mais algumas lançadas até a década de 30 fizeram de Monteiro o eterno pai da literatura infantil no Brasil. Certo período de sua vida de literato confessou estar cansado de escrever para os adultos “De escrever para marmanjos já enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo” (COELHO, 1985).

Nota-se que, para escrever para crianças Monteiro teria uma preocupação em levar um mundo fantástico aproximando de sua realidade, um mundo no qual as crianças pudessem se identificar e se reconhecer enquanto participante das histórias. Por serem narrativas que projetam lendas e mitos até certo ponto brasileiros, as personagens e todo o enredo são muito envolventes, dão vida à imaginação. Todos os enredos nas aventuras expõem uma mistura de realidade e imaginação o que contribuíam para formar leitores:

Quero fazer livros para as crianças morar. Não para ler e jogar fora, mas morar como eu morei no Robinson Crusóé-escreveu. Lobato em carta escrita a Godofredo Rangel [...] morar no livro pela via da imaginação, este era o ideal do livro infantil (AZEVEDO apud LAJOLO, 1996).

Observa-se que o intuito, além de entreter e despertar a imaginação das crianças expressa, também, a vontade de fazer com que as leituras realizadas sejam levadas para a vida. Nasce, naquele momento, uma literatura com o escopo de levar valores da família para a família, buscando o cotidiano doméstico, a educação dentro de casa e a mesclagem de vida real e o imaginário. Para Nelly Novaes Coelho a literatura infantil é:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 1991, p. 05).

Nessa concepção, nota-se a grande preocupação, da autora, com a educação das crianças por meio da literatura, mostrando que esses textos possuem uma enorme contribuição para a aquisição de vocabulário adequado ao nível de conhecimento e à compreensão dessas crianças. Assim sendo, a literatura infantil,



de Monteiro Lobato, não só contribuiu e contribui para adquirir saberes pedagógicos quanto para levar aos quatro cantos a cultura brasileira.

Segundo Bosi (2010) Lobato exerceu um papel muito importante na cultura brasileira enquanto contista que se destacou entre tantos “foi um intelectual participante que empunhou a bandeira do progresso social e mental de nossa gente” (p. 241). Observa-se que o autor enfatiza a relevância desse grandioso escritor tão autêntico e polêmico ao mesmo tempo.

Muito crítico em suas obras, Monteiro se posicionou sobre as mazelas físicas, sociais e mentais do Brasil desde a Oligarquia à I República. Seus escritos assumiram posição ambivalente em relação aos acontecimentos que se desenrolavam no início do século XX. Tornou-se um agressivo às novas mudanças que rondavam o Brasil, demonstrando um comportamento tradicionalista e antiprogressista, avesso ao mundo moderno. Essa conduta se dá por ainda estar enraizado na tradição romântica e acadêmica tratando com muito sarcasmo as inovações que pareciam adentrar ao século XX e não sair mais.

### **A literatura infantil de Monteiro e a contribuição para a educação**

As obras literárias até final do século XIX eram comumente associadas às produzidas em toda a Europa. Monteiro, no entanto, se distancia quando começa a escrever para crianças. As histórias infantis europeias tinham como pano fundo reinos, príncipes, reis e magias. As histórias infantis lobatianas possuem um cenário pitoresco: um Sítio. Local de morada de uma família, animais e, também, onde acontece inúmeras aventuras vivenciadas por todos.

Embora, Lobato tenha escrito inúmeras obras para adultos, foi com os escritos para as crianças que se destacou no cenário brasileiro. O ambiente no qual se passa o cotidiano das histórias permite que as crianças se vejam dentro de todo o enredo. Lobato trabalha o lúdico, a imaginação e a fantasia com intensa criatividade. A linguagem utilizada pelos personagens também cativa as crianças por ser de fácil entendimento (ZILBERMANN, 2013).

No final do século XIX surge no contexto nacional da educação um novo ideário para o ensino, o movimento da Escolanovista, se opondo ao modo tradicional de ensino. Esse novo modelo tinha entre outras características “a preparação dos alunos para viver em um mundo dinâmico e em constante transformação” (ZILBERMANN, 2013).

No início do século XX, os livros de literatura, de Lobato, voltados para o público infantil adentrou as escolas para dar suporte no aprendizado da leitura, da escrita e da interpretação de textos, embasados por esse novo modelo de pedagogia. Na década de 30 o autor aperfeiçoa a obra intitulada *Reinações de Narizinho* e se destaca ainda mais no contexto educacional, pois possui um vocabulário menos formal, bem mais simples e com uma afetividade que chega até às crianças.

Amparando-se na alegação de que se tratava de literatura escolar, fato que garante ao escritor a ampla aceitação da obra e sua indicação pela rede escolar como segundo livro de leitura, Lobato começa a criar uma literatura infantil com características bem diversas daquela que se produziu até então, sobretudo no



que se dizia a respeito à participação da criança na narrativa: a história é contada do ponto de vista da criança e, desse modo, antes de ensinar, procura interessar e divertir o leitor (ARROYO, 1968, p. 198).

Até a década de 1920, a educação era tratada como um dogma a ser seguido sem questionamentos para quaisquer que fossem os conflitos de aprendizagem. Contudo, com a entrada de um novo modelo de educação, as obras de Monteiro puderam servir de base para a aprendizagem da leitura e da escrita, por considerar, neste novo cenário, que o processo de ensino e aprendizagem considerava as experiências vivenciadas pela criança o que tornava ator e participante de seu aprendizado.

Todas essas mudanças significativas delineavam o contexto escolar voltadas para a leitura literária, valorizando e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, com realização de leitura silenciosa. Devido ao incentivo à leitura, várias obras de autores literários foram indicadas para compor as bibliotecas das escolas. Embora, não somente as obras foram relevantes nesse período, o próprio autor inúmeras vezes adentrou às escolas como convidado especial o que reforçava a ligação entre o texto literário infantil, seu produtor, a instituição de ensino e o estudante (GADOTTI, 2012).

Mostra-se, nesse período, uma estética fundada nos princípios positivistas expressando na produção literária para o público infantil e os valores nacionalistas ajudando a escola e a família na formação integral da criança e sua cidadania.

A produção e circulação no Brasil desta literatura infantil patriótica e ufanista se inspira em obras similares europeias. Vale a pena observar, por outro lado, que o programa nacional de uma literatura infantil a fim de um determinado fim ideológico é bastante marcado por um dos traços mais constantes da literatura brasileira não infantil: a presença e excitação da natureza e da paisagem que, desde o Romantismo (ou retroage indo desde o período colonial), permaneceram na nacionalidade (LAJOLO, ZILBERMAN, 1988, p. 39).

As autoras enfatizam uma apreensão na formação do homem e no desenvolvimento de sentimentos nacionalistas reforçando os princípios ideológicos de amor à pátria. Monteiro sempre se preocupou com a falta de escritos voltados para o público infantil sentindo necessidade de estimular cada vez mais esse meio que muito lhe causava inquietação. Começa a delinear seus escritos com o projeto de levar a importância da leitura para a formação integral do indivíduo.

Para Souza (1992), o ato de ler textos que reforcem e agucem a imaginação da criança se reflete no desenvolvimento da aprendizagem.

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjugação de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p. 12).

Nessa direção, a aceção de leitura enfoca uma interação dialógica, levando em consideração que o leitor não é um sujeito passivo sendo este responsável por reformular o texto mentalmente, na hora da leitura. Desse modo,



leva-se em conta que a escola é um meio de transformação por meio da educação, atuando, para muitos, como fonte inspiradora que a educação formal possibilita a muitos por intermédio do acesso à leitura.

Logo, trabalhar com textos literários para incentivar a leitura da criança desde cedo é primordial para que haja mudança de comportamentos e quebra de paradigmas. É nesse contexto que se fortalece a literatura infantil de Monteiro Lobato. Com uma linguagem bem acessível, Lobato consegue adentrar no imaginário da criança estimulando-a a ir em frente e descobrir cada vez mais mundos encantadores e diferentes por meio da leitura e interpretação.

Para tanto, há necessidade que os educadores percebam o quanto o texto literário pode ser um aliado na formação de leitores competentes. Segundo Luiz (2003, p. 80) “o livro literário como patrimônio cultural é politicamente engajado com as causas sociais, forma e desenvolve a criatividade e proporciona momentos de fruição e prazer. Cabe ao educador direcionar seu trabalho nessa perspectiva”. Tal mediação é de extrema relevância para que a criança avance na leitura do código verbal e na leitura da vida, como um todo.

Com os avanços dos estudos na área da psicopedagogia, alguns especialistas como Piaget, Vygotsky, Luria dentre outros afirmam que na atualidade a infância é tida como uma fase da vida muito especial na sua formação, visto que, a criança possui características específicas e peculiares com potencialidades que podem e devem ser trabalhadas. É nesse viés que a literatura se constitui como um campo fértil e propício ao desenvolvimento cognitivo e intelectual dessa criança (LUIZ, 2003, p. 87).

O texto literário por ter múltiplas interpretações fornece à criança abertura para várias leituras, o que de certo modo contribui para que seja aguçada sua criatividade e sua significação das coisas que ali são ditas. É nesse sentido, que as obras de Monteiro Lobato contribuíram e continuam contribuindo para que crianças possam se, por meio da educação, se tornarem cidadãos de bem. Uma vez que, muitos alunos no momento da leitura assimilam valores e comportamentos levando para sua realidade transformando-a (ROCHA, 2001).

## **Caminhos metodológicos**

A referida pesquisa trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a qual se caracteriza por Gil (2008) como documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vai desde os chamados registros cursivos, que os mais comuns a serem encontrados por serem de fatos escritos e justificados, aos realizados a partir dessa primeira fonte, como os artigos encontrados nos sites e/ou em revistas.

Para Santos (2001, p. 14) é necessário seguir alguns passos para a realização de uma pesquisa bibliográfica, os quais estão assim delineados: no primeiro momento realizou-se a delimitação do tema-problema, pois falar de literatura é sempre muito abrangente; em segundo momento foi realizado um levantamento de autores e suas obras que poderiam servir de suporte; em terceiro



momento foi efetivada a construção do fichamento das citações mais relevantes e busca de sites na internet para ajudar na localização de materiais para aprofundamento e expansão da busca. Assim, obteve-se fontes primárias e secundárias para apropriação, leitura e redação do trabalho.

Como mecanismo de busca para localização do material bibliográfico para pesquisa na Internet optou-se pelas bases referenciais e as textuais que possuem credibilidade científica como: Pubmed, Lilacs, Medline, Scielo, Ovid e Portal da Capes. Após a escolha das bases foram determinadas as palavras-chave, autores e instituições mais relevantes, utilizando as bases de dados bibliográficos do mais geral para o mais particular.

Após todos esses passos, e de posse do material selecionado foram eliminadas duplicações de dados similares e as referências pouco importantes. A partir desse momento foram realizadas leituras sistematizadas do material e deu-se início à escrita do trabalho, sendo acompanhado de envio constante para o orientador com intuito de saber quais pontos poderiam ser modificados ou confirmar o que estava bom para dar andamento na escrita do artigo.

## Reflexões finais

Após a revisão de literatura dos autores que embasaram este artigo, constatou-se que grandiosa é a contribuição dos textos literários de Monteiro Lobato para a literatura infantil brasileira, bem como no meio pedagógico educacional no incentivo ao desenvolvimento da leitura e da interpretação. Suas histórias tão cheias de ludicidade e imaginação colaboram para que dentro ou fora da escola possam servir de referência na aquisição de conhecimentos, principalmente na fase inicial de aprendizado de letramento da criança.

Observou-se que os textos de Lobato já extrapolaram os muros das bibliotecas podendo ser trabalhados por professores na formação integral da criança por intermédio das histórias, ali, inscritas. Dessa forma, a história de um povo pode ser contada em textos literários e apreciada, na degustação de uma boa leitura. Lobato faz isso com excelência maestria, porque coloca em sua literatura infantil um contexto nacional que retrata a vivência de muitas crianças, que chegam a se ver dentro das histórias retratadas. Trabalhar a leitura com textos literários pode ser um caminho revelador na formação leitora de um futuro cidadão.

Considerado o pai da literatura infantil brasileira, Lobato tem sua importância no cenário nacional posto que ajudou a enriquecer a literatura assim como a nacionalização da cultura brasileira retratada em suas obras infantis. A maioria dos seus textos literários está impregnada de conhecimentos geográficos, matemáticos, históricos além de romper com paradigmas e dar vida a personagens muito astuciosos mexendo com o imaginário da criança levando-a a se tornar uma pessoa crítica e capaz de desenvolver o gosto pela leitura.



## Referências bibliográficas

- ARANHA, M. L. A. História da Educação. São Paulo: Moderna, 2010.
- ARROYO, Miguel G. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. São Paulo: Brasiliense, 1968.
- AZEVEDO, A. Oficina de leitura. apud LAJOLO, Marisa. 1996.
- BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 8ª ed. Rio de Janeiro: Cartaz, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Edições Quiron, 1991.
- \_\_\_\_\_. Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática. São Paulo: Moderna, 1985.
- GADOTTI, M. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. Metodologia da Pesquisa Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LUIZ, Fernando Teixeira. A produção de Monteiro Lobato: Contribuições para a formação de professores. Presidente Prudente, 2003. Dissertação de Mestrado Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/fernando\\_luiz.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/fernando_luiz.pdf), acesso em 15 out 2020.
- ROCHA, Ruth. Pra não levar a criança contra a leitura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SANTOS, A. R. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.
- SOUZA, Jesualdo. A Literatura Infantil. São Paulo: Cultrix, 1992.
- ZILBERMANN, Regina. A literatura infantil na escola. 5ª ed. São Paulo: Global, 2013.



# EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y HABITARES DE ADOLESCENTES Y JÓVENES

## experiências educativas e habitats de adolescentes e jovens

Lucrecia Ithurbide García<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo busca apontar os principais aspectos e achados encontrados no processo de trabalho da Dissertação de Mestrado *Experiências educativas e habitats de adolescentes e jovens. Construção de novos espaços em Casavalle*.

A pesquisa busca identificar e compreender as dinâmicas existentes entre as experiências educativas e as condições de vida de adolescentes e jovens dos bairros vizinhos *Primero de Mayo* e *Veintidós de Mayo*, no bairro de Casavalle, periferia de Motevidéu.

Entende-se que nos espaços habitados cotidianamente, eles se desdobram e constroem novas subjetividades. A experiência educacional está moldando nossas subjetividades e, portanto, fazendo parte de nossos habitats.

Levando em conta as contribuições da Psicologia Social Comunitária e tomando os habitats como indissociavelmente coletivos, consideramos que o sujeito é ativo e por essa característica pode se libertar e transformar sua realidade e a realidade de seu contexto.

Através de um design qualitativo foi realizado um estudo exploratório-descritivo, utilizando diferentes técnicas: histórias de vida, cartografias sociais e derivas territoriais.

Em seguida, foi realizada uma triangulação entre eles juntamente com a relação “ida e volta” entre o referencial teórico e o trabalho de campo.

Com este trabalho investigativo, busca-se promover processos críticos e reflexivos sobre a interferência da experiência educacional na configuração dos diferentes modos de habitar a área de Casavalle.

### Introducción

En sus orígenes, *Primero de Mayo* y *Veintidós de Mayo*, se constituyeron como asentamientos<sup>2</sup> que comenzaron a formar parte de la región norte de Casavalle, desde el año 2006 para el caso de *Primero de Mayo* (Álvarez Pedrosian, 2013) y 2010 para el territorio de *Veintidós de Mayo*. Este último considerado—

---

<sup>1</sup> [luithurbide@gmail.com](mailto:luithurbide@gmail.com)

<sup>2</sup> Noción técnica para despojarse del termino, con carga estigmatizadora de cantegril (Rodríguez, Rudolf, 2012).





desde la mirada municipal— como una ampliación del primero (Conversación personal con Desarrollo Urbano-Intendencia de Montevideo, marzo del 2020).

Más tarde, desde el año 2010, producto del enclave en Primero de Mayo de una política socio-habitacional<sup>3</sup> llamada *Plan Juntos*, se generaron distintos procesos con el involucramiento y participación de los pobladores, que conllevaron al pasaje de asentamiento a barrio Primero de Mayo (Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2013). Años después y hasta la actualidad, el *Plan Juntos*, ha venido desarrollando sus actividades, en el barrio Veintidós de Mayo (Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2016).

De esta forma se ha ido configurando la polisemia de las formas de habitar en Casavalle, junto a barrios tradicionales, complejos habitacionales y asentamientos (Álvarez Pedrosian, 2013).

Las condiciones existenciales de estos territorios —de hacinamiento y precariedad— quedan evidenciadas en la presencia de distintas espacialidades fragmentarias, que se homogenizan en su interior y que son compartidas con otros espacios de Casavalle. De tal forma que esta zona, se configura por la superposición de fragmentos “tendientes constantemente a la guetización” (Álvarez Pedrosian, 2013, p. 38).

Esta singularización de espacialidades generan ciertas cualidades —formas de ser y estar en el territorio—, que conforman el campo de experiencia de los sujetos. Dicho campo comparte ciertas características generales que delinean las distintas experiencias que se desarrollan en otros espacios físicos, biológicos y culturales, dentro de la zona de Casavalle, configurando y desplegando los territorios existenciales (Guattari, 2008) de estos/as adolescentes y jóvenes. Tal es así que los procesos de establecimiento de barreras físicas —acceso a redes de servicios— y las representaciones simbólicas que actúan como mediadoras, refuerzan las condiciones de fragmentación social.

En relación a la polarización en las márgenes de la ciudad Gravano (2005) afirma que los lunares, del tipo de depósitos espaciales como los denomina Álvarez Pedrosian (2013) actúan como chivos expiatorios de las dificultades que atraviesa la ciudad, atribuyéndoles a estos barrios por ejemplo la inseguridad u otros malestares sociales (Gravano, 2005). Los mecanismos de estigmatización que operan en los adolescentes y los jóvenes de barrios marginales, conducen a la creación de imaginarios sociales, relacionando a dicha población con la peligrosidad y la delincuencia (Fraiman y Rossal, 2009). Esta operación anula la potencialidad de los jóvenes como agentes sociales y no reconoce la capacidad creadora y transformadora de los sujetos. Al respecto Fraiman y Rossal (2009) sostienen que las juventudes quedan adscriptas a la imagen y discurso de la delincuencia y el efecto simbólico de ello, podría ser el temor y la desconfianza que los otros expresan (Di Napoli, 2015).

---

3 Al respecto de las políticas de vivienda, Rodríguez y Rudolf (2012), sostienen que los sujetos se ven modificados no sólo desde el punto de vista de distribución geográfica, sino también en cuanto al espacio simbólico, favoreciendo determinadas relaciones familiares y procesos participativos (a través de los tipos de viviendas que se construyen), o por el contrario actúan afianzando las relaciones de dependencia.



En estas configuraciones territoriales, lo educativo no se encuentra aislado, sino que las conforma.

Pensamos en lo educativo, desde una concepción donde los aspectos culturales, sociales y éticos se interrelacionan y tienen que ver con el conocimientos desde sí mismo y de su entorno.

Por lo tanto en este trabajo se plantea visualizar las distintas dinámicas existentes entre las experiencias educativas y los habitares de adolescentes y jóvenes.

Para seguir avanzando, es necesario dar cuenta de algunos conceptos.

## Habitares y experiencias educativas

Siguiendo a Heidegger (1994) habitar es en esencia construir. Este construir es distinto al mero hecho de producir objetos, conlleva una forma de desarrollar la cotidianidad en la tierra desde el cuidado y el abrigo. Es decir este sentido vital del habitar en la tierra, refiere a las relaciones tanto simbólicas como materiales.

Así pues, el habitar es la espacialidad dotada de sentido por los sujetos, que se despliega en la cotidianidad. Es por ello que debemos reivindicar la experiencia, ya que en su forma de ser y estar en el mundo, es una forma de habitarlo, en tiempos y espacios educativos (Larrosa, 2009), en donde se entretengan con otros acontecimientos cotidianos. Debemos pensar en la experiencia educativa como implicación en la vida, en los modos de habitar la cotidianidad, en la vitalidad (Larrosa, 2010). En otras palabras decimos que la experiencia educativa va conformando nuestras subjetividades y por lo tanto formando parte de nuestros habitares. Angeriz y Filgueira (2014), sostienen que la experiencia educativa se encuentra signada por las marcas que van conformando trayectos, que involucran las diferentes tensiones entre los distintos actores sociales y la participación en distintos contextos. Estas experiencias se imbrican en las distintas prácticas y formas de vincularse con las distintas dimensiones del sujeto.

En palabras de Contreras:

¿Sería posible, pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender que no se trate solo de «cosas», de «conocimientos», sino también de nosotros? Experiencias que pongan en juego (que nos pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre el hacer y el decir (...) nuestras historias, la pregunta abierta, el no saber y quedarse pensando, o probando, el quedarse sorprendidos (...) abriendo y explorando posibilidades de ser, sueños de ser, deseos de ser? (2009, p 10).

En estos espacios de experiencias, en el devenir de nuestras formas singulares de relacionarnos con los otros, surge lo imprevisible, lo sorprendente e incluso lo imposible, *de lo que no puede ser* (Larrosa, 2009, p. 33).

Por lo antedicho, nos interrogamos acerca de la potencialidad de las experiencias educativas como herramienta de transformación social de los adolescentes y jóvenes en la construcción de nuevos espacialidades.



De ahí que sea pertinente realizar una breve caracterización sobre que pensamos cuando nos referimos a los/as adolescentes y los/as jóvenes.

La adolescencia es un proceso de transformación social, de creatividad, con fracasos y aciertos que involucran la etapa biológica con sus cambios hormonales. Al respecto Viñar sostiene que dicha explosión hormonal es moldeada y configurada por productos culturales y psicológicos que harán de acuerdo al contexto socio-histórico determinando la diversidad de las adolescencias (2009). En esta configuración social y cultural, se encuentran los procesos de resignificación y producción de sentidos de acuerdo a las relaciones de los adolescentes.

Refiriéndonos a las juventudes, estamos en condiciones de afirmar que las mismas, involucran conceptos y miradas, que van modificándose de acuerdo al contexto socio-histórico en los que se encuentren inmersos los sujetos.

Al respecto Nuñez sostiene "Las maneras de pensar a la juventud —y con ellas las tareas asignadas y también las esperanzas depositadas— trazan una forma adecuada, un modelo ideal del ser joven para cada momento histórico" (2008, p.162). Por lo tanto el concepto de juventud o juventudes en plural, no puede pensarse de forma autónoma sin o como parte del entramado social de cierto contexto. Como señalamos anteriormente, estas concepciones generan representaciones de lo esperado, ponen en juego expectativas, desprenden significados y sentidos desde las juventudes, así como de los demás sujetos hacia ellos (Nuñez, 2008).

Entonces los/las adolescentes y los/as jóvenes que desarrollan sus experiencias educativas, no se reducen a meros estudiantes sino que sus experiencias se entretajan, se conforman y se expresan en sus vidas cotidianas. En la configuración de las experiencias singulares, cada sujeto de la experiencia, produce con otros, hereda, rechaza o resignifica a través de las narrativas los sentidos atribuidos a lo educativo y reconocidos por su entorno.

## Metodología

Este estudio descriptivo-exploratorio fue llevado a cabo a través de la retroalimentación de tres técnicas: relatos de vida, cartografías sociales y ensayos de derivas territoriales.

En la elaboración de los relatos de vida, con los adolescentes y jóvenes, se hizo énfasis en los aspectos educativos. Fue a mediante el apoyo de una herramienta que propone la Sociología Clínica: el árbol genealógico (**Castillo Mendoza y Yzaguirre García, 2013**) que se buscó dar cuenta de las redes, interconexiones y cambios, en los distintos procesos educativos.

Podemos decir que desde este enfoque la familia ocupa un lugar central, como estructura de transmisión de la historia. En ella se inscribe el *proyecto parental*, que corresponde al conjunto de representaciones que los padres se hacen del futuro de sus hijos. El mismo se produce de acuerdo a las "condiciones sociales de existencia a las cuales son confrontados los padres en su propia trayectoria" (De Gaulejac, 2006, p. 94).



En otra instancia del trabajo de campo realizamos cartografías sociales. Mediante ellas no buscamos unas copias o representaciones de lo establecido, por el contrario con esas herramientas se procura movilizar a los sujetos y a través de ese movimiento conocer los sentidos, los conflictos, los sentimientos y las percepciones de los participantes ( Diez Temanti, 2012; Ares y Risler, 2013).

Además se realizó con los participantes de la investigación dos ensayos de derivas territoriales. Estas fueron desarrolladas en Veintidós de Mayo y Primero de mayo respectivamente.

Con ellas se buscó develar actitudes, percepciones, representaciones y significaciones de lugares de los adolescentes y jóvenes, que de otra forma serían invisibilizadas o quedarían en el plano de la naturalización de la vida cotidiana.

A través de una actitud de extrañamiento a lo largo de toda la investigación (Álvarez Pedrosian, 2011), buscamos desnaturalizar aquellas estructuras que pasan inadvertidas en la cotidianidad de los sujetos.

## Desarrollo

A lo largo del trabajo se buscó visualizar las dimensiones constitutivas de las experiencias educativas en los espacios de los/las adolescentes y jóvenes, que hacen a sus habitares.

Se concibe al sujeto como sujeto activo —producto y productor de sus tramas vinculares—, y en movimiento. Debemos pensarlo en el devenir, es decir desarrollándose en el proceso de acontecimientos que lo van conformando, que le aportan la “corporeidad” (Blanco Latierro, 2013, p. 2). En dicho devenir, el sujeto se construye en la trama relacional, involucrando a los sentidos y a las materialidades que se expresan en la cotidianidad.

Por lo tanto, tendremos sentidos o sin sentidos de la experiencia educativa que atraviesa a cada adolescente o joven, según sea el entramado del acontecimiento (Ruiz Barbot, 2017), como surgió en el relato de vida “... no, iba a hacer nada, sólo escribía lo que estaba en el pizarrón, y sí, no hacía nada... (Participante K, relato de vida)”.

Parafraseando a Freire (1973), sostenemos que somos seres que vamos siendo y a través de esas palabras podemos entender a la experiencia educativa como un constructo, en la cual se imbrican las relaciones, representaciones e imaginarios sociales del sujeto de la experiencia, junto a las prácticas, sentidos y significaciones en un contexto determinado (la familia, los amigos, etc.) (Ithurbide, 2018; Ruiz Barbot, 2014).

Es inevitable mencionar a Honnet (1997) y la importancia de las esferas para el reconocimiento: Amor, la Solidaridad y el Derecho. Por lo tanto en la intersubjetividad del reconocimiento creemos que estas, no solo se encuentran retroalimentándose entre sí, sino que se entretujan en una trama con otras dimensiones que configuran al sujeto. Es por ello que mediante la técnica de investigación realizada, se hizo hincapié en los distintos redes de apoyo: pares (amigos o compañeros), familiares y referentes de centros educativos.

Estas formas de apoyo, quedan reflejadas en las siguientes palabras “*Algunas veces pinto un muro y eso ... cuando una vez pinté el muro... esa plata ... se la di a mi*”



*madre, pero después no me acuerdo, no sé, me acuerdo... ah sí. [ella] me la guardó y era para para el uniforme del Liceo y mi tía nos ayuda (Participante K, relato de vida)”.*

También las distintas formas de apropiarse de los territorios van configurando los habitares de los adolescentes y jóvenes. Estas denominaciones, el “barrio” o “cante” el resultado de las diversas formas de apropiarse de ellos. Observación que quedó manifiesta en las cartografías sociales, cuando estaban registrando sus territorios en las cartografías sociales y además en los ensayos de derivas territoriales: *“este cante es una mugre”* (Participante M, ensayo de deriva territorial), o cuando otra participante se refiere a que vive en un barrio, porque *“es una comunidad, vive mucha gente y las casas son de material”* (Participante S, ensayo de deriva territorial).

En todas las técnicas aplicadas aparecen frases de mecanismos de estigmatización y naturalización mecanismos son alimentados por la injerencia de la memoria colectiva, histórica e individual que se retroalimentan continuamente. Algunos ejemplos son: *“... andan en todos lados, es normal(...) hay relax, a veces está tranquilo (...) o no sé, se muere alguien (Participante J, Cartografía social)”*; *“dije que vivía en Malvín [otro barrio de Montevideo] y fue diferente (...). También lo miran [refiriéndose a Primero de Mayo] como zona roja, zona roja ya es todo (Participante B)”*

Durante los ensayos de derivas territoriales, fue notoria la presencia de basura, la cual refuerza la condición de pobreza y los procesos de exclusión expulsión—dando la sensación de descuido y de encontrarse desprotegido—, cualidades que van configurando distintas formas de vivir, de habitar esas espacialidades. Conformando *“una suerte de sobre capa que se impregna a las demás, desfigurando y resignificando el paisaje con sus objetos, cualidades y formas”* (Álvarez, Pedrosian, 2016, p. 82).

Dando cuenta de la configuraciones de los universos existenciales en los relatos de vida de los/las participantes, podemos ver como se entrecruzan las relaciones de género, en la configuración de las experiencias en lo educativo y en la forma en que habitan los distintos espacios en sus vidas cotidianas, quedando reflejado como los/as adolescentes y jóvenes se encuentran resignificando las relaciones de género. Para visualizar la reconfiguración en ellos, se plantearon dos situaciones hipotéticas, una de ellas, era la siguiente: *“La mujer esta estudiando y queda embarazada. El novio le dice que deje de estudiar ‘Estudiar es una pérdida de tiempo’. La mujer debe estar en la casa y cuidar a su hijo.”* Frente a ella, una participante nos dice: *“tengo amigas que van a estudiar con el hijo y allá donde yo voy a estudiar las ayudan con las becas y eso y dos o tres días a la semana llevan al hijo... ¿por qué van a dejar de estudiar? (Participante M)”*..

Otro comentario: *“yo sí el me ayuda (...) voy a hacer los deberes de lo que tiene que hacer una mujer en la casa.*

*E: ¿Qué tiene que hacer una mujer en la casa? Tiene que mantener la casa, lavar la ropa, tener todo fregado, todo limpio y eso es lo que tiene que tener una mujer en la casa (Participante So)”*.

Las distintas dimensiones que fueron trabajadas y otras que aún no han sido exploradas, denotan la complejidad de la experiencia educativa.



## Consideraciones finales

En todo este recorrido fuimos entretejiendo significaciones simbólicas con distintos modos de hacer, construyendo conocimientos pero sin “cosificar”, ni encerrar el acontecimiento sino dando cuenta de como es vivido. A lo largo de todo el trabajo investigativo, fuimos hilando, conectando la experiencia educativa con la forma en que habitamos distintas espacialidades, en donde tratamos de establecer una serie de relaciones causales múltiples. De tal forma de comprender las experiencias educativas como componentes de las subjetividades, que condicionan y se materializan en el ser y estar en el mundo.

Es por ello que exploramos los sentidos y sinsentidos, pudimos visualizar la importancia de las redes de apoyo, tanto familiares, de referentes educativos y también entre pares. Consideramos que el apoyo se traduce en el reconocimiento y las afectaciones de los acontecimientos son de tal índole que influyen directamente en las motivaciones y deseos del sujeto en su cotidiano vivir. La ausencia o mal reconocimiento genera una herida en el sujeto. En relación a las experiencias educativas, pudimos apreciar como esta falta de reconocimiento, dejaba huellas en la experiencia, huellas que repercutían en la convivencia día a día, en los vínculos y en la sociabilidad de los/las participantes. Espacios y tiempos educativos (desde la posibilidad de hacer la tareas domiciliarias, de recrearse, hasta de tener conversaciones, charlas, intercambios etc.) contribuyen a la configuración de las experiencias educativas, de los procesos de subjetivación y de las significaciones imaginarias (Castoriadis, 2007), que conforman los nuestros universos existenciales.

Los habitantes de las zonas periféricas de la ciudad, viven diversos mecanismos de estigmatización. En varias ocasiones los jóvenes son relacionados con la delincuencia y con imágenes que tienen que ver con la peligrosidad (Fraiman y Rossal, 2009).

Los sujetos introyectan la mirada de los otros, *los exoestigmas*, tanto como, *los endoestigmas*, de los demás habitantes de la zona (Álvarez Pedrosian, 2013).

Desde nuestra selección muestral podemos ver que la denominación de los territorios se encuentran cargadas de significaciones. Cuando nombran a al territorio como *barrio* lo hacen aludiendo a las viviendas de material, los servicios, a los procesos de la Política Socio-habitacional Plan Juntos. Mientras que el las denominaciones de *cante* tienen que ver con la desprolijidad y el desorden.

Alrededor de la basura, se teje la precarización y suciedad en torno a a las formas de habitar, no sólo en los ambientes residenciales (Rodríguez, Rudolf, 2012), sino también, la cultura, las instituciones (Álvarez Pedrosian y Blanco Latierra 2013) y lo educativo Decir habitar es hablar de cuidado, abrigo, protección y sostén. Por ello y por todos los componentes que decidimos explorar y otros que serán explorados, podemos inferir que la experiencia educativa, según su afectación en el sujeto, despliega un mundo de singularidades, posibilitando transformaciones que involucran la manera de ser-estar en el mundo.



## Referências bibliográficas

ÁLVAREZ Pedrosian, E. (2011). Etnografías de la subjetividad. Herramientas para la investigación. Montevideo: Universidad de la República, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Recuperado de [https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45454/mod\\_resource/content/1/10-Alvarez%20Pedrosian-tnografi%CC%81as%20de%20la%20subjetividad%20definitivo.pdf](https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45454/mod_resource/content/1/10-Alvarez%20Pedrosian-tnografi%CC%81as%20de%20la%20subjetividad%20definitivo.pdf)

ÁLVAREZ Pedrosian, E. (2013). Casavalle bajo el sol. Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio. Montevideo: Ediciones Universitarias

ÁLVAREZ Pedrosian, E., Blanco Latierro, M. (2013). Componer, habitar, subjetivar. Aportes para la etnografía del habitar. Bifurcaciones, Revista de estudios culturales urbanos, 15. Recuperado de <http://www.bifurcaciones.cl/2013/12/componer-habitar-subjetivar/>

ÁLVAREZ Pedrosian, E. (2016). Tramas socio-territoriales en las que habitamos: aportes para pensar la composición urbana en clave comunicacional. *Informatio* 21 (2) 69-87. Recuperado de <https://informatio.fic.edu.uy>.

ANGERIZ, E. Filgueira, M. (2014). Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes. *INFEIES - RM*, 3(3), pp. 23-53. Recuperado de <http://www.infeies.com.ar/>

BLANCO LATIERRO, V. (2013). Aportes de la Psicología Social para una teoría del Habitar. Em *Anales 3er Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar*. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Teoría del Habitar, Universidad de la República, Facultad de Arquitectura.

CASTILLO Mendoza, L.A., Yzaguirre Garcia, F. (2013). La perspectiva de la Sociología Clínica: una Sociología de proximidad orientada al sujeto. En *Actas del XI Congreso Español de Sociología: Crisis y cambio: propuestas desde la sociología*. Adenda, pp. 832-840. ISBN 978-84-697-0169-0. Recuperado de <http://www.socioclinica.com/wpcontent/uploads/FES-PERSPECTIVA-DE-LA-SOCIOLOG%3%8DA-CL%3%8DNICA-PUB.pdf>

CASTORIADIS, C. (2007). *La institución Imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

CONTRERAS, D. (2009). Prólogo. En J. Larrosa y C. Skliar (Comps.), *Experiencia y Alteridad en educación* (pp. 7-12). Buenos Aires: Homo Sapiens.

DE GAULEJAC, V. (2006b). El proyecto parental. En V. De Gaulejac, S. Rodríguez Márquez y E. Taracena, *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 91-98). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro



DI NAPOLI, P.(2015). La juventud como objeto de temor y estigmatización Sentimientos desde y hacia los jóvenes de los países del Cono Sur. *Revista de Ciencias Sociales* 29,(38) 123-144. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy>

DIEZ Temanti, M. (2012). Cartografía Social. Herramienta de intervención e investigación social compleja. El vertebramiento inercial como proceso mapeado. En M. Diez Tetamanti et al.(Comps), *Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Recuperado de <https://www.margen.org/Libro1.pdf>

FRAIMAN, R. Rossal, M. (2009). Si tocás pito te dan cumbia. Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo. Recuperado de <http://www.pim.edu.uy/files/2013/07/Sitocas-pito-te-dan-cumbia-Fraiman-Rossal-web.pdf>

FREIRE, P. (1973)¿Extensión o Comunicación? Recuperado de <https://grandeeducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensio3b3n-ocomunicacio3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>

GRAVANO, A. (comp.) (2005). Imaginarios sociales de la ciudad media Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas. Estudio de Antropología Urbana. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Red de Editoriales de Universidades Nacionales

GUATTARI, F. (2008). La ciudad subjetiva y pos-mediática. La polis reinventada. Cali: Fundación Comunidad. Recuperado de <http://medicinayarte.com/img/-Guattari-Felix-La-Ciudad-Subjetiva-Y-Postmediatica-La-Polis-Reinventada.pdf>

HEIDEGGER, M. (1994). Habitar, construir, pensar. En M. Heidegger, *Conferencias y artículos* (pp. 127-142) Barcelona: Serbal

HONNETH , A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Critica Grijalbo Mondadori

ITHURBIDE, L. (2018). Experiencia y experiencia educativa: en búsqueda de la transformación social. En J. Yaguache y G. Carrión-Salinas (Comps.), *Congreso Mundial Metamorfosis de las ciencias sociales y humanidades. Libro de Actas*, (pp 69-75). Loja: Ediloja

LARROSA, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Comps.), *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens

LARROSA, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes dela experiencia. En D. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (pp.87-116) . Madrid: Ediciones Morata

NUÑEZ, P.(2008). La redefinición del vínculo juventud-política en Argentina. *Revista*





LATINOAMERICANA de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6(1), 149-190. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/co/co-001/index/assoc/D9067.dir/>

Presidencia de la República. (Uruguay). (2013, setiembre 10). Cuarenta familias edificaron su vivienda en barrio 1 o de Mayo, donde hubo un asentamiento [Comunicado de Prensa]. Recuperado de <https://www.presidencia.gub.uy/Comunicacion/comunicacionNoticias/cuarentafamilias-edificaron-su-vivienda-y-el-barrio-1-de-mayo-donde-hubo-un-asentamiento>

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (Uruguay). (2016, enero 4). Plan Juntos trabajo con 1.700 familias en 16 departamentos en los últimos tres años [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/plan-juntos-cierre-gestion>

RODRÍGUEZ, A., Rudolf, S. (2012). Construcción del ambiente residencial. Historias singulares de asentamientos, desalojos y realojos. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica.- Universidad de la República. Recuperado de [https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/psico-05\\_aliciarodriguez\\_2013-04-19-webo.pdf](https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/psico-05_aliciarodriguez_2013-04-19-webo.pdf)

RUIZ Barbot, M. (2014). Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo (Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina). Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8087/2/TFLACSO-2014MRB.pdf>

RUIZ Barbot, M. (2017). La escuela burbuja, la escuela extraña, la escuela vana: huellas de la educación en jóvenes uruguayos. INFEIES – RM, 6 (6). Debates contemporáneos. Recuperado de <http://www.infeies.com.ar>

VIÑAR, M. (2009). Mundos Adolescentes y Vértigo Civilizatorio. Montevideo: Trilce.



# A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DA COMUNIDADE INTRA E EXTRA-ESCOLAR

*Maria Inês Ferreira da Silva<sup>1</sup>  
Rosiane do Socorro Carvalho dos Santos<sup>2</sup>  
Edinalva Noronha Aguiar<sup>3</sup>  
Rosana Maria Santos Peleja<sup>4</sup>*

## Introdução

O estudo sobre A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: desafios na construção participativa da comunidade intra e extra-escolar, foi impulsionado com vistas a compreender o trabalho do profissional Pedagogo na construção e execução do Projeto Político Pedagógico. Pensar no pedagogo à frente da construção de um Projeto Político Pedagógico-PPP é tentar compreender como esse profissional exerce um papel de extrema relevância no contexto escolar. Nesse sentido, considera-se as diferentes dimensões que um projeto promove na construção de uma identidade para uma escola em todas as suas peculiaridades.

---

<sup>1</sup> Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Letras Português/Francês, pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá- Iesap; Graduada em Pedagogia pela Universidade de Ensino Superior de Maringá- UNICESUMAR, pólo em Santana-AP; Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Atual, Macapá-AP; Especialista em Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar, pela Faculdade APOENA, Macapá-AP. Professora concursada pela Secretaria de Estado de Educação de Macapá desde 2006, exerce a função de professora de Língua Portuguesa; Exerceu atividade de docência na Faculdade Madre Tereza, em Santana-AP de 2015 a 2020; Formadora do Programa Educa Macapá pela Secretaria Municipal de Educação. Exerceu a atividade de Coordenador do Curso de Letras na Faculdade Madre Tereza, de 2017 a 2020. E-mail: seniregi@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Graduada em Letras Licenciatura pela Universidade Federal do Pará- UFPA; Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Atual, em Macapá-AP. Concurada pela Secretaria de Estado de Educação do município de Macapá, onde desempenha a função de professora de Língua Portuguesa. Exerceu atividade de professora na Faculdade Madre Tereza, Santana-AP, de 2014 a 2020. E-mail: rosi\_sant@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Amapá; Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNINTER. Professora Concurada da Educação Básica pela Secretaria de Estado da Educação. Professora na Faculdade Madre Tereza de 2014 a 2021. E-mail: edinalvap@bol.com.br

<sup>4</sup> Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal do Pará; Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Vale do Aracá; Especialista em Gestão e Orientação Escolar, pela FAMAT; Mestranda em Geografia pela UNIFAP. Pedagoga contratada pela Prefeitura Municipal de Santana, atuando em Cursinho. E-mail: rosanapeleja@gmail.com



A discussão sobre PPP proporciona a reflexão do trabalho pedagógico da escola como um todo, posto que a escola é um lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo com bases nos seus alunos. Nessa perspectiva, o profissional pedagogo é um dos elementos fundamentais para que todo esse processo aconteça de maneira efetiva.

O pedagogo tem uma missão dentro da instituição escolar na busca por transformações de realidades a partir de reflexões sistemáticas para deliberações de demandas que se apresentam em seu cotidiano. Dessa forma, justifica-se esta pesquisa por procurar entender um pouco mais a atuação do pedagogo e sua relevância na construção do PPP e seu fortalecimento para a escola. Como hipótese foi formulado o seguinte pressuposto: Com uma formação solidificada o Pedagogo desenvolverá o PPP junto à comunidade escolar, sendo o PPP representando a identidade da escola com objetivo de buscar qualidade no ensino. O estudo teve como norte os seguintes questionamentos: a) Como a formação do coordenador pedagógico interfere na construção do PPP? b) De que maneira se dá a construção de um PPP? c) De que forma o pedagogo pode contribuir de maneira eficaz na construção do PPP?

Nesse sentido para responder tais questionamentos apresentou-se como objetivo geral: Compreender o papel do pedagogo na construção do Projeto Político Pedagógico e como específicos: a) Conhecer a relação entre formação inicial e continuada do pedagogo e sua prática pedagógica na construção do PPP; b) Averiguar de que maneira se deu a construção do PPP da Escola Barão do Rio Branco; c) Apresentar os desafios do pedagogo frente à construção do PPP da escola Barão do Rio Branco.

Nessa perspectiva, a pesquisa é considerada como um estudo de caso, em sua metodologia, teve como *lôcus* a Escola Estadual Barão do Rio Branco, no município de Macapá-AP e como sujeito entrevistado contou-se com a colaboração de um dos Pedagogos. Como instrumento para levantamento dos dados, foi utilizado um questionário com dez perguntas, as quais foram analisadas à luz de teóricos como: Libâneo, Saviani, Tardif, Paro, Freire, Gadotti que foram fundamentos teóricos nas discussões a respeito da figura do pedagogo e sua relação com PPP da escola.

O artigo está dividido em quatro seções. A primeira aborda a importância da formação inicial e continuada do profissional pedagogo para sua prática na escola. A segunda apresenta o conceito do Projeto Político Pedagógico, suas características e aplicabilidade no contexto escolar. A terceira enfatiza a figura do pedagogo como elemento basilar na construção do PPP da escola. A quarta traz os dados obtidos pela pesquisa e os resultados analisados.

## Relevância da formação do pedagogo para o contexto escolar

Toda a trajetória do professor pedagogo é construída dentro da própria história o que permite compreender o comprometimento com sua prática na busca pela transformação social. Nesse sentido, muitos são os desafios, conflitos e obstáculos que esse profissional precisa ultrapassar sempre pautado nas inúmeras



políticas educacionais, uma vez que a sua labuta diária pedagógica está inserida em um contexto que envolve o social, o econômico e o político.

Observa-se que, o trabalho do pedagogo constitui-se em conjunto com a direção e nesse viés a hierarquia de poder ainda se centraliza na direção. Entretanto, Taques *et al* (2014) enfatizam que no Brasil necessita-se de profissionais na coordenação que possam ser atuantes na articulação e mediação do conhecimento em conjunto com toda a equipe pedagógica e administrativa da instituição escolar.

A historicidade que envolve a importância do pedagogo e sua formação serve de base para as lutas travadas dentro do contexto educacional tornando-se o profissional mediador entre os envolvidos no processo educacional, posto que a escola é um espaço constituído de conflitos, onde o pedagogo age de maneira a desbravar e resolvê-los da melhor maneira possível.

Segundo Saviani (1983) e Libâneo (1985), na década de 1980, no Brasil aconteceram várias lutas no que concerne à democratização das escolas públicas. Essas lutas foram na direção de formar cidadãos autônomos e conscientes de suas responsabilidades sociais. Assim, a procura pela democracia dentro da educação alcança objetivos mais profundos na contribuição para transformar a sociedade e levar a criticidade aos educandos. Essa criticidade é parte inerente dos princípios da gestão democrática. É na busca por autonomia que a área da Pedagogia almeja uma organização escolar que vise transformar o profissional pedagogo com responsabilidades inerentes à sua função. Libâneo (1999) observa que esse profissional possui vários campos de atuação dentro da educação, contudo, é no contexto escolar que seu trabalho permite que os alunos adquiram propriedade para se apossar de conhecimentos que são historicamente construídos.

Para tanto, Saviani (2000) enseja o envolvimento do pedagogo com os problemas da educação. Na concepção do autor, esse especialista organiza a labuta pedagógica e tem como uma das funções estudar e se aprofundar nas concepções teóricas que servem de fundamentação aos métodos de ensino que estão presentes no currículo. Partindo desse princípio que Saviani (2008, p. 54) afirma que “a procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, uma proposta, um método, devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente”. Para que esse enfoque seja efetivo demanda uma formação inicial e contínua para dar subsídios necessários à prática do trabalho pedagógico dentro da instituição de ensino.

O comprometimento com a educação integral e não fragmentada está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/96 (BRASIL, 1996) a qual determina princípios inovadores na formação dos profissionais da educação. Pimenta (2010) traz suas considerações a respeito de como se estrutura a formação do pedagogo. Nessa mesma conformidade Saviani (1983) afirma que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será diferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novo, superando por incorporação as atribuições de uns e de outros (SAVIANI, 1983, p. 62).



Nessa articulação em que o pedagogo se encontra para transformação daquilo que se apresenta rotineiramente, Tardif (2015) aborda uma dimensão que se remete ao conhecimento ser temporal e possuir uma duração.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2015, p. 43).

O processo de formação baseia-se nos conhecimentos novos, contudo, esse novo pode ser a reformulação do velho por meio dos processos de aprendizagem reatualizados. “No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores [...]” (TARDIF, 2015, p. 37). Dentre os variados saberes que estão inseridos na atividade educacional estão os saberes pedagógicos que leva à reflexão da prática, do racional e das normas que regulamentam todo o sistema educativo.

Nesse contexto, o pedagogo, em suas múltiplas articulações, participa de um grupo profissional que existe a fim de buscar domínio, integralização e mobilização na direção de uma prática com condições eficazes. Essa base para formação do pedagogo se faz necessária na direção da construção de novos saberes para constituição de mecanismos de formação e de conhecimento.

Todos esses aspectos são relevantes quando da formação do pedagogo. Contudo, há de se voltar para uma questão importante segundo Vasconcelos (2014, p. 86) pois o sistema superior possui “pouca preocupação com o tema da formação”, e acrescenta “a graduação tem sido alimentada por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Essa constatação leva à reflexão acerca dos profissionais que estão saindo da graduação para o mercado de trabalho. Pimenta (2010, p. 190) relata que a formação inicial está bem mais centrada na discussão das teorias deixando um pouco de lado o envolvimento com o real. A desconsideração, apontada, carrega em si elementos que podem colocar em xeque a atividade do profissional em seu campo de atuação. Paro (2012) faz uma abordagem no que se refere a destreza e atuação do professor e sua formação:

A despeito das propostas diversificadas quanto à organização, métodos, conteúdos e práticas para a formação de professor, julgamos poder afirmar que certas posições, em relação a este processo, têm se tornado consensuais. Uma delas é a de que a partir da formação inicial que proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente, a formação pessoal e profissional do professor prossegue ao longo de sua carreira (PARO, 2012, p.47).

Nota-se que, Paro vai além do que aquilo que é estudado nas Instituições de Ensino Superior, pois, na sua concepção nenhum curso forma um profissional em sua totalidade, contudo, aponta caminhos para que a identidade profissional seja construída no decorrer do trabalho. Destaca que a formação contínua exerce um papel sobremaneira na prática: “[...] formação continuada colocou em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como ator que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano [...]” (PARO, 2012, p.47).



Os estudos de Tardif, Lessard e Gauthier apresentados por Paro (2012) sugerem reformas no âmbito profissional, posto que o Pedagogo se torna um ator exercendo papel de protagonista no contexto escolar. Seu protagonismo está ambientado no próprio cotidiano escola, uma vez que, sua função extrapola uma sala com mesa e cadeiras. Todos os envolvidos circundam pedagogo na ânsia por resolução de conflitos, confirmação de estratégias e/ou direcionamentos para melhoria na qualidade do ensino.

Assim, muitos são os fatores que interferem na prática pedagógica do pedagogo. Todos devem ser levados em consideração a fim de que sua atuação no contexto escolar tenha eficácia e seu labor diário seja reconhecido na construção de uma identidade profissional que seja forte. Mudanças e transformações no decorrer dos tempos são necessárias, no entanto, a finalidade para o processo educativo deve estar sempre à frente dos obstáculos a serem superados.

### **Projeto político pedagógico: conceito, características e função**

Compreender o papel que o PPP desempenha em uma escola é buscar por educação de qualidade que valorize o aluno como ator principal. Nesse sentido o PPP direciona os olhares para um compromisso assumido no coletivo. Veiga (2013) destaca que:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2013, p. 38).

Pensar nesse processo de construção é analisar a realidade a qual a escola está inserida e vislumbrar um futuro, com objetivo de sempre melhorar os pontos mais vulneráveis. A partir dessa perspectiva, a coletividade centra-se em interesses comuns, estabelecimento de metas a serem traçadas e institui os meios no alcance dos objetivos almejados. Todo esse desígnio está voltado para o tipo de cidadão que se quer formar para o futuro.

No ressaltar da construção do PPP, precisa, essencialmente, estar pautada na gestão democrática levando em conta os princípios da igualdade e liberdade. Para confirmar, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que estabelece:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:



I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme o seguinte princípio:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

Mediante o exposto, além de o PPP ser uma organização do trabalho escolar é também uma exigência legal dentro de um enfoque emancipatório. Toda essa organização deve levar em consideração as políticas educacionais para construir sua autonomia no exercício da democracia.

Nota-se que o direcionamento para a proposta do PPP não segue um modelo, haja vista, que cada escola possui suas particularidades, pressupondo que os anseios da comunidade são premissas constantes no fazer e refazer, posto que o PPP não se encerra em si mesmo depois do término. O diálogo dos envolvidos na manutenção do plano é fator importante para que essa construção seja permanente. Dessa forma, segundo Gadotti (2012):

[...] construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos (GADOTTI, 2012, p. 45).

O autor foca suas contribuições na direção da gestão democrática, a qual se caracteriza como participativa na exigência da formação integral do aluno. Nessa perspectiva Brasil (1996) confirma:

A gestão democrática é princípio constituído no artigo 206, Inciso I, da Carta Magna brasileira, reforçada na LDB no artigo 15 trazendo a seguinte diretriz: Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p. 12).

Assim, a gestão democrática rompe com paradigmas enraizados da prática administrativa da escola. Essa quebra dá lugar ao enfrentamento de inúmeras questões que se postulam como permanentes: exclusão, reprovação, abandono. A necessidade de ter autonomia na tomada de decisões compreende-se buscar nas profundidades os problemas para serem debatidos e tentar encontrar soluções plausíveis. Ressaltado por Veiga (2013) a respeito da gestão democrática que:

Implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2013, p. 18).

A responsabilidade dessa gestão destaca-se pelo poder de decisão de maneira autônoma, que possibilita articular com um universo de profissionais



empenhados na garantia dos direitos do aluno em um relacionamento de discussão e solução dos problemas apresentados. Na garantia por uma gestão democrática é preciso valorizar a comunidade escolar na criação do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, reuniões de Pais e Mestres e o envolvimento de todos os colaboradores dos espaços constituídos na escola.

A construção da gestão democrática, como base fortalecedora, para a construção do PPP, permite um caminhar da educação rumo à realização de seu escopo principal: a formação plena e integral dos alunos, capazes de levar para sua vida diária os conhecimentos recebidos e colocá-los em prática. Sendo a escola um ambiente de socialização, ela é responsável por fazer essa interação e integração na incumbência de sua tarefa de educar para o mundo.

Trazendo essa linha emancipatória, Veiga (2013) vislumbra como função do PPP como reflexo:

Os propósitos dos educadores que apontam suas metas e objetivos vislumbrando caminhos para melhorar a atuação da escola. A que se dizer que o projeto político pedagógico confere identidade à escola como uma instituição que tem personalidade própria por refletir o pensamento do seu coletivo (VEIGA, 2013, p. 57).

Dentro desse contexto de coletividade, o PPP assume um entendimento de personificação no diagnóstico de seus problemas e a procura por resolvê-los. Dessa forma, a concepção de sociedade participativa se constrói dentro da ação educativa e seu reflexo se dá na prática pedagógica. Na concepção de Santiago (2012):

[...] é preciso que o projeto político pedagógico assumido pela comunidade escolar esteja estruturado em dois eixos básicos reciprocamente determinantes:

A intencionalidade política que articula a ação educativa a um projeto histórico definindo fins e objetivos para a educação escolar;

O paradigma epistêmico-conceitual que, ao definir a concepção de conhecimento e a teoria de aprendizagem que orientarão as práticas pedagógicas, confere coerência interna à proposta, articulando prática e teoria (SANTIAGO, 2012, p. 62).

Nota-se, claramente, um dos objetivos do PPP a ser alcançado: formar cidadãos que sejam atuantes, críticos, participativos e criativos na sociedade, visando a criticidade e o democrático como elementos constitutivos do PPP. Na visão de Vasconcelos (2008) o Projeto Político Pedagógico:

É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELOS, 2008, p. 143).

Percebe-se que o PPP parte de um planejamento estratégico que envolve o coletivo na construção. Nesse sentido, a comunidade escolar busca propiciar condições de prática democrática em constante edificação de cidadania, privilegiando o diálogo e refletindo o poder de autonomia na execução do Projeto Político Pedagógico.





## Pedagogo e sua relação com o projeto político pedagógico

O profissional Pedagogo ao longo dos tempos enfrentou desafios e dilemas a respeito de sua identidade profissional. Contudo, na atualidade, sua presença na escola com atribuições bem definidas sustenta a relevância na afirmação de sua função e relação com tudo o que diz respeito ao contexto escolar. Libâneo (1999) afirma a importância do pedagogo.

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 1999, p. 127).

Por essa definição de profissional, Libâneo destaca o direcionamento da prática educativa na promoção dos saberes dos educandos, além de dar suporte e auxílio aos docentes e direção na compreensão do processo de aprendizagem. Libâneo (2004) ressalta o trabalho da equipe pedagógica na organização, integração e articulação juntamente com os professores no que se refere ao trabalho didático:

Tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino [...], auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2004, p. 49).

Observa-se que, o desenvolvimento da função do pedagogo tem um foco principal que é a aprendizagem dos alunos tendo em vista seu envolvimento direto no suporte pedagógico dado aos professores. Dessa forma, há mediação da prática docente efetivada em sala de aula com os direcionamentos que o pedagogo dá quanto à assistência organizacional, curricular e pedagógica. Nesse enfoque, Gadotti (2014) faz observações bem elevadas em relação ao pedagogo.

Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial, a unidade entre teoria e prática [...]. O pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo. O conflito, por isso, está na base de toda a pedagogia (GADOTTI, 2014, p. 63).

É dentro desse contexto que o profissional pedagogo e toda a comunidade escolar possam ter consciência de sua relevância para o processo de ensino, uma vez que sua ação é dar suporte a todos na realização de atividades e projeto que são desenvolvidos na escola. Dentre os projetos, um deles, aqui se destaca, o Projeto Político Pedagógico que se representa como um documento norteador de toda ação pedagógica da instituição escolar. E o pedagogo é peça fundamental na construção do projeto (VEIGA, 2010).

Sua contribuição na construção do PPP está na mediação das concepções teóricas na garantia de um instrumento que revele a identidade da escola, não sendo um mero documento burocrático, mas tornar-se um meio de transformação social por meio da transformação escolar. O pedagogo possui a incumbência de trabalhar em conjunto com a instituição a favor dos alunos na construção do PPP



deixando claro que o documento possui atribuições, valores e funções dentro da escola, possuindo como sinônimo a gestão democrática. “Por sua vez, o PPP parte de uma construção coletiva que leva à emancipação, organização e reorganização de toda a escola” (VASCONCELOS, 2014, p. 74).

O pedagogo, por sua extensa atuação dentro da escola, enfrenta desafios no seu cotidiano, pois na construção e/ou reconstrução do PPP é dada a oportunidade para que todos tenham vez e voz. É nesse momento que o profissional precisa estar munido de conhecimento teórico para embasar a equipe, a qual demonstrará inquietações, intolerâncias a despeito de críticas, percepções de que há necessidade de mudanças, de estratégias e de ações. Todos esses conflitos, o pedagogo precisa mediar visando o aprendizado do aluno (VEIGA, 2013). Vasconcelos (2014) aborda um ponto de observação em relação à construção do PPP e sua relação com os desafios que o pedagogo enfrenta:

Mais importante do que ter um texto bem elaborado, é construirmos o envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de construção do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Que o planejamento seja do grupo e não para o grupo. O problema maior não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustentá-la, daí a essencialidade da participação (VASCONCELOS, 2014, p. 62).

Este ponto destacado pelo autor, torna-se um grande problema quando na construção de um documento tão essencial para o contexto escolar. Segundo Vasconcelos (2008) a falta de participação, principalmente dos professores, pode ser um entrave que possui sustentação no cenário histórico de desvalorização profissional, na falta de gestão compartilhada, nas cobranças do poder público sem retorno equivalente e no próprio cenário político e educacional.

Candau (2012, p. 53) compartilha desse pensamento quando destaca que a “cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatizam processos de mera transferência de conhecimentos [...]” adiam o avanço da educação e dos processos internos na escola. O PPP na sua essência parte do princípio de que o envolvimento da comunidade escolar proporciona lidar com todos esses problemas na procura por soluções viáveis, sempre visando a participação coletiva.

Para Dias (2008) a construção coletiva exige ação-reflexão-ação, tendo essa premissa como fato que deve permear a orientação do pedagogo.

O processo de elaboração e implementação do PPP é fundamental porque envolve as pessoas que atuam na escola transmitindo a elas a ideia de pertencimento, de envolvimento com a instituição escolar. Isto, pois, não há relação agradável de submissão e satisfação. Ninguém fica satisfeito sendo apenas submisso (DIAS, 2008, p. 34).

O autor realça que as pessoas precisam se sentir parte do processo e não, somente, receber o pronto e acabado, sem haver debate. Dentro dessa perspectiva, o pedagogo tem a função de manter a equipe unida para que haja a participação de todos e colocando por terra o pensamento de que o documento é de responsabilidade de alguns. A ação coletiva sustenta a valorização na tomada de decisões e contribui para que os espaços de discussão sejam considerados democráticos (BRASIL, 1996).



Destaca-se também como desafio do pedagogo, segundo Gadotti (2012) no processo de mobilização capaz de sensibilizar famílias, estudantes, professores, pessoal de apoio da escola, equipe diretiva, e, pessoas que estão no entorno da escola, na participação no processo de mudanças almejadas no PPP ou para o PPP.

A partir dessa mobilização, Vasconcelos (2008, p. 15) contribui quando afirma que o pedagogo precisa ser conhecedor de causa, ou seja, ter propriedade de teorias que sustentam a feitura do PPP.

[...] nasce como busca de resposta a um forte questionamento, tem como função maior tencionar a realidade no sentido da sua superação/transformação e, em termos metodológicos, fornecer parâmetros, critérios para a realização do diagnóstico (VASCONCELOS, 2008, p. 15).

Portanto, o autor chama atenção para que todos possam ter acesso às informações que permeiam o planejamento a fim de que sigam juntos na transformação da realidade. Contudo, o embasamento teórico é parte integrante na programação do novo, com intuito de diminuir a distância daquilo que se almeja em relação àquilo que se tem, assim como todas as ações que darão a direção a ser seguida.

Desse modo, a elaboração do PPP traz consigo vários desafios e procedimentos que estão entrelaçados à gestão, aos docentes, aos pais, aos alunos e que oferta espaços de diálogo para discussões e debates tendo em vista uma educação de qualidade, com compartilhamento de experiências na busca por modificar a realidade para melhor. Gadotti (2012) dá sua contribuição destacando que assim como as escolas são diversas, o PPP deve respeitar essa diversidade. As especificidades de contextos é um grande desafio, haja vista, ser uma sociedade marcada por desigualdades sociais e diversidades culturais. Entretanto, a democracia na construção e implementação de um plano, tão importante para a escola e sociedade, não pode ser deixada de lado, e, o ator principal nesse processo é o Pedagogo.

## Metodologia

### Tipo de Pesquisa: quanto aos objetivos e procedimentos técnicos:

Quanto aos objetivos, é exploratória, uma vez que, segundo Gil (2014, p. 23) “proporciona maior familiaridade com o problema, podendo envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas envolvidas com o problema pesquisado”. E quanto aos procedimentos, esta pesquisa possui duas vertentes, uma de natureza bibliográfica a partir de leituras de livros, revistas e artigos, e, outra, como estudo de campo, o qual, para Gil (2014) procura aprofundar a realidade específica a ser estudada, na captação de informações e interpretações dos dados.

### Sujeito e instrumento utilizado para coleta de dados da pesquisa

O sujeito da pesquisa foi um dos Pedagogos da Escola Barão do Rio Branco, a qual participou desde o início da construção do PPP e na reformulação desse documento que norteia o caminho da comunidade escolar. Foi aplicado um



questionário com dez perguntas abertas, as quais foram interpretadas à luz de teóricos que elucidaram os questionamentos explorados.

## Resultados

O primeiro questionamento foi referente ao ano de construção inicial do PPP, o qual obteve-se como resposta que foi no ano de 2010. O segundo questionamento foi a respeito das mudanças ocorridas na escola após a implantação do PPP. O pedagogo respondeu que:

“Desde sua implantação e revitalização, a escola tem avançado nas suas metas e ações estabelecidas, grande conquista foi a reforma física do prédio, hoje em uma nova arquitetura contemporânea, mantendo o estilo barroco, a prática pedagógica baseada na cultura de projetos com base na BNCC, planejamentos por área de conhecimento, inclusão mais assistida, implantação efetiva do Núcleo de Práticas Restaurativas e adaptação na era digital”.

O terceiro ponto destacado foi sobre se a construção do PPP foi realizada de maneira coletiva e o Pedagogo afirmou que os participantes foram: estudantes, professores, pais, corpo diretivo, equipe técnica e funcionários.

O quarto questionamento enfatizou sobre de que maneira o PPP dá autonomia para a escola e como contribui na definição de identidade. O pedagogo relatou que:

“A partir do momento que se faz a construção de forma coletiva pela comunidade escolar, gera a autonomia através da participação de todos envolvidos. Por se tratar de um documento que expressa a identidade de uma comunidade escolar, mais que uma obrigação, o PPP é uma necessidade. Para a elaboração do Projeto, a instituição escolar manifesta o desejo e a vontade política de efetivar a participação da comunidade escolar para, então, realizar a sensibilização dos envolvidos, contextualizando as ações através das quais deveremos definir as intenções e metas a alcançar”.

O quinto questionamento dá conta da reformulação do PPP e qual a finalidade dessa reformulação. Como resposta: “Reitera-se que a construção do PPP e seu aprimoramento a cada ciclo letivo (3 a 5 anos), são uma necessidade que se impõe a todas as escolas, em todos os níveis e sistemas de ensino, a fim de dar feição e qualidade ao trabalho escolar”.

A sexta pergunta enfatizou de que maneira a construção do PPP fortalece a gestão escolar.

“Através do mapeamento das práticas atuais e reflexão em coletivo com os membros da rede escolar e transparência da gestão escolar fortalece os vínculos das relações entre escola/ família e o sistema educacional, onde o aluno será o protagonista da aprendizagem, estreitando assim, o diálogo com todos envolvidos no processo”.

Outro ponto questionado foi a respeito se a escola tem grande rotatividade de professores e se havendo influenciaria na qualidade de ensino e na operacionalidade do Projeto. Como resultado:

“Sim, a rotatividade de professor influencia negativamente tanto a operacionalidade do PPP quanto a qualidade de ensino. No que diz respeito a aprendizagem dos discentes, o professor substituto pode ter dificuldades de



vínculo com os alunos e garantir de forma efetiva a continuidade do currículo acadêmico, ou seja, cada profissional tem uma maneira de conduzir o seu fazer pedagógico, assim, como adaptação escolar e conhecer melhor os pais e toda comunidade”.

O próximo questionamento foi referente aos espaços de diálogos, debates, estudos e reflexões no cotidiano escolar envolvendo o PPP. Como resposta:

“É fundamental que o PPP vigente em uma instituição de ensino esteja em consonância com a rotina escolar, as necessidades dos estudantes e da comunidade. Sob à luz desses documentos, é preciso repensar a prática pedagógica, os conteúdos, as habilidades, porém, não é a realidade que nos encontramos, mesmo ciente dessa necessidade o mesmo é visto esporadicamente”.

O nono questionamento abordado traz o papel do Pedagogo na construção do PPP. O pedagogo argumentou: “Sendo o Pedagogo sujeito essencial no planejamento escolar quanto as práticas pedagógicas, cabe a ele coordenar, articular, avaliar, mediar todas as discussões, reflexões e estudo. Fortalecendo o diálogo entre os autores desta construção”.

O último questionamento foi a respeito da formação continuada do pedagogo ser um fator preponderante para que o PPP seja colocado em prática de maneira eficiente.

“Positivo, pois, o pedagogo é uma peça importante no quebra-cabeças da dinâmica escolar; mas é preciso, sim, que o mesmo seja bem formado, cuja uma de suas atribuições é viabilizar a formação continua dos professores na perspectiva de qualificação e eficiência do PPP”.

## Discussões

A partir dos resultados observou-se que a Escola pesquisada na fala do Pedagogo reconhece o PPP como instrumento que consolida a identidade da escola, sendo esse instrumento uma política educacional essencial para o direcionamento de uma gestão participativa e democrática. Libâneo (2007, p, 23) ratifica, enfatizando que o PPP é “um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

Nessa mesma perspectiva, Gadotti (2012) traz uma reflexão acerca das quebras de paradigmas e visão de futuro.

Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 2012, p. 56).

A partir da ponderação de Gadotti, observa-se que há necessidade de se pensar em um projeto que almeje o alcance dos objetivos com comprometimento dos envolvidos. Assim sendo, a democracia torna-se uma promoção da cidadania



na constituição de direitos e deveres no exercício do cuidar para com o outro (FREIRE, 2010).

Quando o Pedagogo da Escola pesquisada refere-se à concepção de construção coletiva do PPP, nota-se que a gestão democrática e parte intrínseca nesse processo, haja vista, o PPP ter se construído em um trabalho coletivo de consciências pessoais e sociais. Ferreira (2013) aborda a respeito do aspecto da gestão educacional enquanto:

Tomada de decisão, organização, direção e participação [...] acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e especialmente na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas (FERREIRA, 2013, p. 68).

Concorda-se com Ferreira, quando reforça a gestão no envolvimento de todos, inclusive, dos professores, pois nesse contexto o aprendizado se apresenta de maneira mais metódico com sistematização de conhecimentos levando em conta os critérios estabelecidos. No que se a operacionalização do PPP, Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) corroboram quando afirmam que “[...] medidas devem ser tomadas para que a escola melhore, para que favoreça a aprendizagem, sendo indispensável a discussão constante do documento norteador”.

Nessa desenvoltura, os autores, ainda, reforçam que o currículo define o que se aprende e o que ensina, havendo articulação das experiências de todos, de conhecimentos científicos e da realidade social. A escola Barão demonstra esse envolvimento na formação cidadã dos alunos para atuação de maneira consciente em sociedade. Assim como, procura, por meio do seu PPP superar as adversidades na construção de modos igualitários e dignos de viver em sociedade.

Na percepção das respostas, o profissional torna-se relevante na construção do PPP por atuar em várias instâncias na organização da prática educativa, posto que torna possível a articulação do trabalho pedagógico diretamente com os professores. Libâneo (2007, p. 23) menciona que “a principal atribuição é a assistência didático-pedagógica aos professores [...] auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos”.

Nas palavras do Pedagogo escolar o PPP ajuda a orientar e definir critérios no coletivo em relação à gestão, ao currículo e à comunidade. Deixa claro que o PPP é esse instrumento que faz articulação entre todos os membros da comunidade escolar de maneira organizada e consciente no cumprimento das atividades curriculares e na mediação de conflitos. Vasconcelos (2014) destaca que:

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um ethos onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. de certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes (VASCONCELOS, 2014, p. 802).



Vale salientar que em relação à contínua revisão do PPP, Vasconcelos (2014) informa que o Projeto ajuda a enfrentar desafios no dia a dia da escola possibilitando momentos de interação e diálogo nos debates sobre os obstáculos a serem transpostos. Essa ressignificação é uma metodologia de trabalho que possibilita rever as ações para tomar novos rumos frente às inquietações presentes.

## Considerações finais

Ao longo das discussões apresentadas pelos teóricos de base a respeito do pedagogo, sua função no contexto escolar e seu papel à frente da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, constatou-se que a formação inicial ou continuada deve ser levada, pelo futuro profissional, como uma constante em seu labor diário e que a participação ativa do pedagogo na edificação e execução do PPP necessita ser refletida por todos, inclusive por ele.

A criticidade torna-se uma ferramenta de superação dos desafios e obstáculos presentes na rotina de uma escola. O pedagogo, como um ator principal, necessita de uma formação que eleve sua prática e que a torne efetiva, no desempenho de seu papel de maneira efetiva.

A gestão democrática torna-se o melhor caminho na garantia de participação de todos e na elaboração de ações que objetivam a formação integral do aluno, com desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e procedimentos que valorizem a autonomia, a democracia e o aprendizado. Essa constatação se deu em virtude das respostas aos questionamentos ao Pedagogo da Escola Barão, definindo a Escola como sendo de participação democrática dada a discussão, elaboração e execução de maneira que envolve os segmentos da comunidade escolar.

Em relação aos objetivos colocados no início do trabalho foram alcançados, haja vista que, compreendeu-se que o pedagogo desempenha um papel de protagonista no contexto escolar, bem como na construção do PPP; conheceu-se que a relação da formação inicial e continuada são situações basilares para uma prática eficaz e que os desafios são uma constante diária para que haja reflexão do labor em busca de uma educação integral. O pedagogo possui seu lugar de destaque na educação e quanto maior for sua gama de conhecimento melhor será seu labor. A hipótese que norteou a pesquisa foi confirmada, uma vez que a formação inicial e continuada do Pedagogo faz com que suas ações sejam pautadas por suporte teórico que sustentam suas convicções no profissionalismo dentro da escola, no desenvolvimento de uma prática cada vez mais voltada para a emancipação.

Enfim, não se quer esgotar as discussões a respeito do tema, neste artigo. Entretanto, que mais estudos possam ser realizados para que as lacunas que foram deixadas aqui, sejam debatidas em outros trabalhos. Esta pesquisa é de extrema relevância acadêmica, social e científica, haja vista, servir de base para novas pesquisas; a sociedade educacional pode buscar subsídios na construção reflexiva de um conhecimento que norteie a prática do pedagogo; e, enquanto futuros pedagogo, estes podem conhecer um pouco mais das atribuições, desafios e função



do profissional no contexto escolar, principalmente, no que tange à construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 23 out 2022.

CANDAU, Vera Maria (Org). Reinventar a Escola. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

DIAS, José Augusto. Gestão da escola. In: Vários autores. Estrutura e funcionamento da Educação Básica – Leitura. São Paulo: Pioneira, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 15ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Vozes, 2010.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2012.

\_\_\_\_\_. Autonomia da Escola princípios e propostas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos para quê? 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org). Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2013.

PARO, Vitor H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto Político Pedagógico da escola – Uma construção possível. 17 ed. Campinas: Papyrus, 2012.





SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 33ª ed. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações – 8ª ed. Revista e ampliada – Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. Ver – Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

TAQUES, Mariana F. et al. O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação no currículo. 2014. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2020/papel\\_pedagogo\\_gestao\\_possibilidades.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2020/papel_pedagogo_gestao_possibilidades.pdf). Acesso em: 06 nov 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VASCONCELOS, C. S. Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 2008.

\_\_\_\_\_. Coordenação do trabalho pedagógico: do político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político pedagógico. Cadernos Cedes, Campinas SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2010.



## PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA PARA EJA: UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA DE MANAUS

*Maria Olindina Andrade de Oliveira<sup>1</sup>  
Carla de Souza Santos Gonçalves<sup>2</sup>*

Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus implantou em algumas escolas o Projeto Oficina de Formação em Serviço/OFS, por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM, setor responsável pela formação continuada de todos os professores da rede municipal pública de ensino. Esse projeto tem como principal característica o fato de ser realizado em serviço, ou seja, na própria escola em que os docentes atuam, não sendo necessário, portanto, a sua locomoção para um outro espaço formativo; outro aspecto importante é que a formação é construída pelos professores/formadores, por meio da pesquisa de campo realizada em conjunto com a comunidade escolar.

Em 2017, o projeto transformou-se no curso de Especialização de Gestão de Projetos e Formação Docente, realizado em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas/UEA, e que, atualmente, encontra-se na sua segunda edição<sup>3</sup>. A especialização é dividida em três etapas: a primeira, o **Núcleo Epistemológico**, constitui-se na base teórica do curso; a segunda, o **Núcleo Metodológico**, que se caracteriza pela construção do projeto formativo dos professores e da realização das oficinas programadas resultantes das suas necessidades pedagógicas; e, por último, temos o **Núcleo Experiencial**, que se caracteriza pela construção e execução dos projetos de aprendizagem realizados com os estudantes.

A segunda edição teve início em 2021, período em que basicamente foi desenvolvido o Núcleo Epistemológico, a partir de uma pesquisa prévia realizada

---

<sup>1</sup> Mestre em História Social/UFAM, Especialista em Antropologia na Amazônia/UFAM e Licenciada em História/UFAM, atua com formação de professores desde 1993 na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus. Email: mariaolindinaoliveira67@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Ciência da Educação/UNIDA-PY; Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior/UNICEL; Licenciada em Educação Artística/UFAM, atua com formação de professores desde 1999 na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Email: cssg\_artes@yahoo.com.br

<sup>3</sup> “Para participarem do curso, as escolas passam por uma seleção interna e, atualmente, temos 9 escolas inscritas: uma de Educação Infantil, uma escola de 6º ao 9º ano, uma escola indígena, uma escola rodoviária, uma escola ribeirinha, uma escola de EJA, três escolas de 1º ao 5º ano. Além disso, também foi disponibilizado um edital aberto para os interessados de qualquer licenciatura em fazer a especialização, totalizando 55 selecionados”. (OLIVEIRA, SILVA, 2022, p. 234).



no interior da escola, na qual os formadores passaram o primeiro semestre conhecendo e investigando a comunidade escolar.

Tradicionalmente, o primeiro semestre é destinado à realização da pesquisa qualitativa na escola, com aplicação de questionários, e que engloba, por exemplo, desde a observação direta da infraestrutura até conversas com o corpo docente, administrativos, estudantes e a comunidade em geral. É importante ressaltar este trabalho, pois os estudos, os projetos formativos e os projetos de aprendizagem partem do contexto e da comunidade escolar em que estão inseridos (OLIVEIRA, SILVA, 2022, p. 234).

Entretanto, vivenciamos nesse período uns dos momentos mais terríveis da história contemporânea do Brasil, devido à *síndemia*<sup>4</sup> da Covid-19 e à política do Governo de Jair Bolsonaro, que resultou na morte de 697 mil brasileiros, sendo que a cidade de Manaus foi a que mais sentiu o peso da sua necropolítica, com a estimativa de 6.438 mortos até o momento. Foi nesse contexto que os professores da rede pública municipal de ensino retornaram às suas atividades, ainda que de forma remota, sendo que o nosso grande desafio foi exatamente de como realizar esta etapa do trabalho considerando esta situação<sup>5</sup>.

As escolas retornaram ao ensino presencial no ano de 2022, período em que foi finalizado o Núcleo Epistemológico e realizado o Núcleo Metodológico. Esse artigo propõe relatar como se deu a realização da construção do projeto formativo e a execução das oficinas programadas, cujo principal objetivo era atender as expectativas dos professores. Por sua vez, nós formadores também temos a preocupação de construir as nossas formações, tendo por base os princípios epistemológicos de Paulo Freire, pois compreendemos que se constitui na melhor proposta para trabalhar com o ensino da EJA. Portanto, isso significa dizer que todas as formações foram construídas tendo por base esse tripé: pesquisa com a comunidade escolar, as expectativas dos professores e as bases epistemológicas de Paulo Freire.

Como já foi citado anteriormente, uma das especificidades da formação das OFS é que o seu currículo e, por conseguinte, o seu projeto formativo é construído tendo por base as necessidades pedagógicas vivenciadas pelos professores na escola e o perfil socioeconômico dos discentes. A escola que aderiu ao curso foi o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos/Cemeja, o único existente na cidade de Manaus que possui, entre outros aspectos, o diferencial de ser totalmente voltado ao ensino da EJA. Entretanto, é importante frisar que apenas os professores do turno noturno aceitaram participar da especialização, pois este constitui um outro princípio das OFS, ou seja, ela só se realiza mediante adesão dos docentes da escola.

---

<sup>4</sup> É necessário compreendermos que o grande número de mortos de brasileiros não foi causado pela Covid-19 e, sim, pela política adotada pelo governo de Jair Bolsonaro, ou seja, de negação da eficácia da vacina, pelo combate ao *lockdown*, a defesa da ideia de que a economia não poderia parar e de que a população estaria protegida usando a cloroquina mas, principalmente, pela defesa do princípio da imunidade de rebanho.

<sup>5</sup> Para uma melhor compreensão desse processo vivido recomendamos a leitura do nosso artigo (OLIVEIRA, SILVA, 2022).



Em relação ao perfil social dos discentes do turno noturno, é importante expor que a maioria é composta por mulheres (50,5%), amazonenses, seguidos por paraenses; sendo que 71% se auto identifica como pardos. A maioria desses estudantes é composta por adultos e idosos (26 a 65 anos), contabilizando 66,3% dos que frequentam a escola. Portanto, não é de se espantar que 53,6% são casados ou vivem em união estável e que um número significativo (cerca de 77,8%) tenha filhos.

Por outro lado, a maior parte (79,5%) vive na mesma área em que está localizada a escola (Zona Leste), a maior em extensão da cidade de Manaus, mas que, somada aos que moram na Zona Norte, totaliza 99% dos estudantes do Cemeja. Isso é muito significativo, pois as duas zonas são as mais populosas do município, com graves problemas sociais e econômicos, os quais destacaram em primeiro lugar a falta de segurança pública (62%), seguido pela existência de áreas vermelhas (41,8%), violência e droga (41,8%), poluição (19%) e problemas de saneamento básico (17,7%). Essas regiões possuem áreas residenciais e comerciais, e seus moradores são compostos majoritariamente por trabalhadores de baixa renda. Essa realidade torna-se mais difícil se considerarmos que apenas 14,6% possuem carteira assinada, e mais de 80% atuam na informalidade: por exemplo, no trabalho doméstico (diarista), com vendas e serviços (pintor, encanador, ajudante de pedreiro, eletricista, etc.), sendo que 25% vivem com menos de um salário mínimo, e a maioria apenas com um salário (cerca de 37,5%)<sup>6</sup>.

E foi considerando esse contexto social e econômico que, nas discussões realizadas no processo de construção do projeto formativo, os professores destacaram, em primeiro lugar, o problema do letramento, que diz respeito à dificuldade dos alunos no processo de leitura e interpretação de texto, além, é claro, da escrita. Isso porque todos os estudantes, para ingressarem no Cemeja, têm que fazer uma prova para comprovar se são alfabetizados, uma vez que se trata de uma escola voltada exclusivamente para o segundo segmento. Portanto, os professores são oriundos das diversas licenciaturas e, por conseguinte, não tiveram em sua formação inicial contato com a temática da Alfabetização e Letramento, típica da Pedagogia e, por isso mesmo, solicitaram no projeto formativo o estudo desses conceitos.

Na pesquisa realizada com os estudantes, foi identificado o hábito de ler a bíblia (68,3%), seguido por jornais (41,5%), livros diversos (19,5%) e revistas (11%). Por outro lado, destacou-se o fato de serem também leitores atuantes nas redes sociais (58,5%), em portal de notícias *online* (50%) e livros digitais (12,2%). Esse resultado trouxe um novo olhar aos professores, pois evidenciamos os seus interesses de leitura e experiência no mundo digital. Outro aspecto destacado foi a dificuldade dos discentes em ter acesso à internet e ao computador, confirmando o que os professores nos relataram em nossa pesquisa e que ficou bastante evidenciado no período do ensino remoto (2021), ao mesmo tempo, que ressaltou a importância da escola no processo de inclusão desses estudantes ao mundo

---

<sup>6</sup> De acordo com o IBGE, em 2019, a renda mensal dessa região era de R\$ 820,00. Indicadores de Manaus. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEDECTI). 2019. Consultado em 11 de janeiro de 2023.



digital, o que é bastante preocupante, principalmente se considerarmos que, neste ano de 2022, apenas oito computadores estavam disponíveis no Laboratório de Informática para serem utilizados por todos os estudantes da escola.

Além disso, foi discutida a problemática da diversidade típica dos estudantes da EJA. Esse aspecto está relacionado à dificuldade em lidar com um público tão diverso como o do Cemeja, não só em relação à questão da diferença de idade, como também em relação ao problema da vivência escolar, pois muitos estudantes estão há muito tempo afastados da escola, pois 96,3% disseram que, em algum momento de suas vidas, já tiveram de desistir, sendo que a maioria afirmou que está entre 1 e 5 anos sem estudar (37,5%), seguido por aqueles que estão entre 6 e 10 anos (20,3%) e os que estão entre 11 e 15 anos fora da escola (10,9%). Como desenvolver práticas metodológicas que atendam às necessidades pedagógicas de um público tão específico? Eis a questão posta por nossos professores.

E, por último, os docentes também colocaram o problema do uso das tecnologias, que engloba a questão do letramento digital dos estudantes, além de questionarem o processo de ensino e aprendizagem por meio das novas tecnologias, uma vez que o seu uso é fundamental na Educação de Jovens e Adultos e, em especial, no Cemeja. Sobre essa questão é importante destacar:

Primeiro, ele constitui-se num Centro de Educação de Jovens e Adultos, cujo turno diurno é voltado mais para estudantes adolescentes e o turno noturno para o público mais adulto. [...]. Mas o que destaca o Cemeja em relação as outras escolas de EJA é o fato de que, no turno noturno, ele funciona de forma semipresencial: presencialmente, 4 turmas vão às segundas/quartas e mais 4 turmas às terças/quintas, nos demais dias o ensino se faz à distância com os estudantes utilizando um portal desenvolvido pelos próprios professores, através do qual têm acesso a uma série de atividades. Vale ressaltar que mesmo sendo um ensino semipresencial os estudantes mantêm um acesso diário com o corpo docente da escola, seja presencial ou à distância (OLIVEIRA, SILVA, 2022, p. 238).

Portanto, em 2022, iniciamos a formação no Cemeja com grandes expectativas, especialmente porque tínhamos como principal objetivo a construção do projeto formativo dos professores, cujas oficinas selecionadas tinham que atender as suas demandas pedagógicas. Sendo assim, o nosso principal desafio era exatamente o de fazer com que os professores identificassem os seus principais problemas vivenciados no cotidiano escolar. E essas expectativas possuíam uma dimensão muito maior para nós formadores, uma vez que precisávamos construir estratégias inovadoras para atender a problemática da escola.

O projeto formativo dos professores do Cemeja ficou organizado em três oficinas e dividido da seguinte maneira: a primeira, Oficina de Formação de Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação; seguida pela Oficina de Formação de Metodologias de EJA, segundo segmento; e, por último, a Oficina de Formação Interdisciplinar de Alfabetização e Letramento, sendo que foram destinados dois encontros para cada oficina.

A Oficina de Formação de Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação foi realizada pelo professor Zevaldo Luiz Rodrigues de Sousa, especialista em Mídias na Educação, e que atua na formação de professores nesta



área na Secretaria. Mas o convite para ministrar a oficina foi principalmente pelo fato de ser professor cursista da especialização e, portanto, conhecer a realidade do Cemeja. A oficina foi voltada para a aprendizagem de competências digitais dos docentes, com a apresentação de ferramentas digitais, *online e offline*, explorando seu uso, funcionalidades, potencialidades e possibilidades; visando, com isso, a sua exploração em sala de aula de forma a promover a Cultura Digital no ambiente escolar da Educação de Jovens e Adultos. No primeiro encontro, o professor apresentou algumas ferramentas digitais de apoio ao trabalho docente, enquanto, no segundo, as ferramentas apresentadas foram voltadas para ensinar, interagir e avaliar as aprendizagens dos estudantes.

A oficina foi construída dessa maneira com o objetivo de fazer com que os docentes percebessem a importância de se levar as novas tecnologias para as aulas presenciais, indo além do seu uso a distância. Por isso, optamos nas avaliações das três oficinas utilizar algum tipo de ferramenta digital, sendo que, na primeira, a avaliação foi feita mediante a produção de um vídeo; na segunda, utilizamos o *padlet*, e, na última oficina e avaliação geral, ambas foram realizadas mediante a produção de uma *carta pedagógica avaliativa* enviada por *e-mail*. Além disso, utilizamos em todas as nossas formações o *whatsapp* como ferramenta para passar informações e todos os materiais (textos, músicas, apresentação em powerpoint, animações, etc.) utilizados em nossos encontros. Mas não porque os professores desconhecem ou não utilizassem essas tecnologias, mas, sim, como foi dito anteriormente, para promover cada vez mais a Cultura Digital na escola, apresentando novas ferramentas; até porque essa foi uma das principais consequências da pandemia da Covid-19 e da imposição do ensino remoto no ensino público, pois apesar das mudanças propostas, de maneira geral, para a educação no século passado, de fato, podemos afirmar que as transformações geradas não foram tão impactantes quanto as que vivemos em 2021.

Não obstante, nunca é demais lembrar que, no período da pandemia, em Manaus, a EJA foi negligenciada pelo poder público, cuja principal preocupação foi voltada em produzir material para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental/Anos Iniciais. No caso específico da EJA, vários foram os mecanismos utilizados pelos professores, frutos de sua autonomia e criatividade, para garantir o acesso dos estudantes à educação neste período. De fato, sobre esse assunto, António Nóvoa expõe muito bem as lições aprendidas nas respostas à Covid-19 no que diz respeito aos sistemas de ensino, às escolas e à pedagogia:

Primeira – De um modo geral, a resposta ao nível dos sistemas educativos foi frágil e inconsistente. Os ministros e as autoridades públicas ficaram dependentes de plataformas e de conteúdos disponibilizados por empresas privadas, não sendo sequer capazes de assegurar o acesso digital a todos os alunos.

Segunda – A resposta ao nível das escolas foi, em muitos casos, bastante melhor. Através das suas direções avançaram soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação às famílias e o apoio das autoridades locais. Percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos.



Terceira – No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através de sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação (NÓVOA, 2022, p. 26).

No primeiro encontro da **Oficina de Formação de Metodologias para a EJA/2º Segmento**, realizada pelas professoras de Língua Portuguesa Adriana Ferreira Barbosa e Marlene Gomes, ambas formadoras da DDPM/Semed, voltou-se para a importância das narrativas orais, tendo como ponto de partida as histórias de vida dos professores cursistas. A professora Marlene iniciou a oficina solicitando aos professores que fechassem os seus olhos e pensassem sobre a sua vida pessoal e profissional, até encontrarem uma “cena” que é de alguma forma bastante significativa e “congelassem” essa imagem; e, por fim, pediu a todos que, quando fizessem isso, abrissem os olhos. Feito isto, foram entregues pedaços de tecido de algodão para cada um desenhar a imagem “congelada” em suas mentes. Nesse momento, alguns ficaram em sala desenhando nas cadeiras ou sentados no chão; e outros escolheram ir para o refeitório para fazer a atividade.

Finalizada essa etapa, a professora Adriana entregou aos professores uma folha de papel ofício, orientando que fosse feita uma narrativa escrita da imagem com a possibilidade de utilizarem vários tipos de linguagens (prosa, poema, música, etc), que logo depois foi socializada com o grupo. Na medida em que iam narrando as suas histórias, eram escritas na lousa palavras significativas presentes em seus relatos. Depois da socialização, os professores foram divididos em grupos e passaram a costurar os pedaços de pano, visando à construção de uma “colcha de retalhos”. Esse momento foi bastante interessante, pois os professores tiveram que se organizar para fazerem a costura, trocaram experiências e puderam se conhecer cada vez mais.

Em seguida, foi feita uma síntese do processo formativo: destacou-se que o objetivo da formação era trabalhar com a narrativa oral, que, no processo de letramento, envolve o desenvolvimento da expressão oral; ao mesmo tempo que favorece a capacidade de ouvir o outro. Ao contar a sua história, o indivíduo também constrói mental e oralmente um texto que tem início, meio e fim, essencial para a elaboração posterior da narrativa escrita. Essas histórias narram suas experiências de vida, que são fundamentais para o professor, a partir delas, trazer o conteúdo de suas disciplinas, pois, é a partir da troca de conhecimentos, que jovens, adultos e idosos aprendem. Para isso, utilizamos como referência as palavras escritas na lousa onde observou-se que, apesar das especificidades de cada história, é possível identificar as suas similaridades.

A segunda **Oficina de Formação de Metodologias para a EJA/2º Segmento** foi realizada pela professora Jediã Ferreira Lima, pedagoga da Semed e especialista em alfabetização e letramento, que desenvolveu as suas atividades tendo por base histórias de vida dos estudantes do Cemeja. Ela dividiu a turma em quatro grupos e, em seguida, entregou um texto com a história de vida de um estudante da escola. Além disso, passou uma atividade para cada equipe desenvolver. Feito isso, as equipes passaram a socializar as suas histórias e as



atividades realizadas, todas voltadas para o processo de aprendizagem do letramento.

A socialização das histórias foi bastante impactante para os professores, uma vez que, apesar de serem únicas, “podem ser compreendidas como encontro e desencontros com a escola”, típico das particularidades dos estudantes da EJA, pois, enquanto alguns não tiveram acesso à escola na infância, outros não conseguiram permanecer nela, possibilitando, portanto, aos professores refletirem acerca dos obstáculos que impedem muitos cidadãos brasileiros a terem este direito fundamental à vida humana (CARREIRO, 2021, p. 164). Em relação à importância de compartilharmos e refletirmos essas experiências vividas no espaço escolar, concordamos com Heloísa Carreiro quando afirma:

O que podemos dizer, é que essa modalidade educativa precisa ter um desenho pedagógico próprio, com rotinas e currículos que considerem as particularidades dos estudantes trabalhadores. Também requer investimentos formativos no corpo docente para que este entenda e dialogue com as particularidades dos estudantes da EJA. (CARRERO, 2021, p. 168).

Da mesma forma, agregamos, na análise das histórias de vida dos estudantes, os resultados da pesquisa realizada com eles. Nosso objetivo foi o de ampliar o olhar dos professores em relação ao seu público, possibilitando-os conhecerem cada vez mais e compreenderem como essa diversidade está presente na escola e que pode e deve ser explorada pedagogicamente. Se considerarmos, como bem afirma Carlos César de Oliveira, que “a EJA é uma alternativa, um caminho possível para superar a ‘exclusão escolar’”, é fundamental que a escola garanta essa oportunidade aos seus estudantes. Daí a importância do estabelecimento do diálogo entre docentes e discentes, de forma que todos possam analisar e refletir sobre a realidade da EJA, problematizando e fazendo a relação entre teoria e prática, tendo por base as suas experiências de vida. Tendo em vista que não podemos desprezar as dificuldades que esses estudantes enfrentam para voltar aos seus estudos, pois, encontram muitos obstáculos em conciliar estudo, trabalho e família. Em outras palavras, o autor enfatiza a necessidade de “discutir processos de escolarização de pessoas jovens e adultas, bem como os seus desafios por elas enfrentados” (OLIVEIRA, 2021, p. 75).

Ultrapassar barreiras, enfrentar medos, superar desafios, certamente fazem parte da trajetória de pessoas estudantes da EJA. As sensações e motivações são diversas e, o diálogo, o campo das narrativas nos abrem possibilidades de compreender esta modalidade de ensino “a partir” de olhares e de experiências dialógicas. (OLIVEIRA, 2021, p. 83)

A terceira **Oficina de Formação Interdisciplinar de Alfabetização e Letramento** foi ministrada pela professora Maria Quitéria Afonso da Universidade do Estado do Amazonas e formadora da Semed do Projeto OFS e Projeto Assistência à Docência/PAD, que trabalhou de forma mais teórica com os professores, um pouco da história da alfabetização no Brasil, abordando aspectos legislativos e a BNCC. Ao mesmo tempo, discutiu acerca do conceito de alfabetização e letramento, trazendo concepções de Emília Ferreiro, Magda Soares e Paulo Freire. A segunda parte dessa oficina foi ministrada pelas formadoras





Maria Olindina Andrade de Oliveira e Carla de Souza Santos Gonçalves, responsáveis pela formação em serviço no Cemeja.

No segundo encontro, foram passadas fotos da zona leste para os professores cursistas, em especial, imagens do Cemeja e de seus estudantes, do Shopping Circular e das pessoas que estão em seu entorno, a vida movimentada nas ruas, o trânsito, o Hospital Platão Araújo, a feira com seus alimentos e produtos típicos. Foi interessante observar que, enquanto eram passadas as imagens, os professores conversavam entre si, identificando os locais. Em seguida, a professora Carla Gonçalves fez uma apreciação visual da realidade cotidiana da zona leste, fazendo as seguintes questões: o que vocês estão vendo nessas imagens? O que vocês percebem de interessante? O que chamou a atenção ou causou estranhamento? Há algo familiar? Qual a sensação que você tem ao observar essas imagens? Qual sentimento aflora em vocês? As respostas dos professores foram muito interessantes, pois todos conhecem o bairro. Eles conseguiram identificar os locais, discutiram as imagens e expuseram os sentimentos que elas geraram neles, principalmente, o de pertencimento a um bairro em que conhecem muito bem. Nesse sentido, trocaram ideias, histórias, experiências e conhecimentos “com empolgação e orgulho”, como bem disse a pedagoga da escola.

Feito isso, a professora Maria Olindina solicitou que fossem formados três grupos de acordo com as áreas de conhecimento: Linguagens (Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Artes), Matemática e Ciências Naturais e as de Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso). E, com isso, fez a seguinte questão: a partir das fotos, que conteúdos escolares podem ser trabalhados com os estudantes? Solicitou que definissem uma temática. Após essa etapa, foi proposta a seguinte questão: Que atividades podem ser feitas considerando as oficinas realizadas na perspectiva do letramento, de acordo com as necessidades de leitura e escrita de cada disciplina? Os professores discutiram as questões em seus respectivos grupos e, em seguida, fizeram a socialização da atividade com muita leveza, demonstrando conhecimento prático e criatividade na integração do tema com sua área.

Um dos nossos principais objetivos nas oficinas era de sensibilizar os professores cursistas, principalmente os docentes do Cemeja, para modificarem a sua percepção de que necessitavam de um “professor alfabetizador” para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, devido à diversidade característica da Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que, por meio das oficinas e, principalmente, por intermédio das suas avaliações, alcançamos esse objetivo, uma vez que, em nenhum momento, essa ideia veio à tona novamente. Ao contrário, foram bastante receptivos à nossa proposta de que todos os professores, independentemente de sua formação, são responsáveis pela “alfabetização crítica<sup>7</sup>” de seus estudantes. Mais ainda, que esse processo pode ser realizado em suas próprias disciplinas.

---

<sup>7</sup> Na concepção de Paulo Freire, a alfabetização vai além do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas constitui-se em um ponto de partida para o indivíduo refletir e discutir as suas experiências vividas, de ler e compreender o mundo em que vive, e, por fim, para analisar e pensar sobre as suas possibilidades de mudança.



Para alcançarmos esse objetivo, desenvolvemos a seguinte estratégia: o de trabalharmos as oficinas a partir de histórias de vida e do contexto em que docentes e discentes vivenciam no Cemeja, pois, como afirma Ari Batista de Oliveira, de acordo com Lindemam, os adultos aprendem “na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses são satisfeitos” e, por isso mesmo, a aprendizagem do adulto deve estar “centrada na vida”, ou seja, nas “situações de vida”, compreendendo “a análise das experiências” como “o centro da metodologia” da Educação de Jovens e Adultos; outro aspecto importante ressaltado pelo autor é que os “adultos têm uma profunda necessidade de serem autogeridos”. Daí a importância do papel do professor como pesquisador e mediador no processo de ensino e aprendizagem; e, por último, destaca a diversidade da EJA, sendo que por isso os docentes devem sempre “considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem”. (OLIVEIRA,1990, p.08).

Por isso, na oficina de Alfabetização e Letramento, decidimos trabalhar o contexto escolar em que professores e estudantes estão inseridos: a Zona Leste, ou ZL como eles próprios falam. A nossa estratégia mostrou ser bastante frutífera, pois, ao trazermos imagens que não se restringiram a prédios, mas também imagens de pessoas, trouxemos a sua vida, o seu cotidiano, uma vez que todos vivem e/ou viveram na zona leste e, ao reconhecerem os locais, os professores trouxeram também histórias vividas, além de seus sentimentos. Vale ressaltar que, com exceção das formadoras, todos conhecem muito bem essa zona, suas origens, características e, por isso, foi um momento de troca e de grande aprendizagem para nós. Ao mesmo tempo, os professores cursistas perceberam nessas estratégias adotadas uma opção metodológica a ser desenvolvida nos projetos de aprendizagem, o que nos causa grande expectativa para o ano de 2023, ainda que persistem várias dúvidas “de como vai ser feito”. Portanto, toda a nossa proposta de formação teve como norte a diversidade dos estudantes da EJA, com a construção de um “currículo vivo” ao considerar a sua realidade, as suas experiências e suas histórias de vida.

Decidimos trabalhar com as histórias de vida e com o contexto escolar, porque é possível, com essa metodologia, vivenciarmos o tripé temporal (passado, presente e futuro) típico das histórias de vida e que dá inúmeras possibilidades de trabalho aos professores, sendo que nas oficinas o principal foco foi o Letramento. Observamos que os professores cursistas, especialmente os do Cemeja, por serem mais velhos que os professores egressos<sup>8</sup>, sentem um certo saudosismo da escola de sua infância e de sua juventude, cujas lembranças são selecionadas a partir do que é considerado relevante em suas memórias, e sua importância diz respeito à compreensão e ao impacto que elas possuem na construção de sua identidade e, de maneira geral, em suas vidas. Isso porque, ao instigá-los a buscar o passado, na prática significa fazer com que narrem a “verdade” de suas histórias de vida. Em nosso entendimento, a prática de proporcionar em nossos encontros a reflexão autobiográfica aos nossos professores, oral e/ou escrita, é fundamental para a

---

<sup>8</sup> É importante observar a diversidade de idade dos professores cursistas, sendo que os professores do Cemeja são mais adultos e experientes e estão perto da aposentadoria, já os professores egressos são mais jovens e estão em início de carreira.



compreensão de como se deu a construção de sua própria formação individual e profissional (perspectiva temporal do passado). Mais do que isso, acreditamos que o processo formativo realizado dessa maneira propicia aos docentes uma reflexão e ressignificação de sua vivência, essencial para o seu autoconhecimento e para uma mudança de sua prática pedagógica (perspectiva temporal do presente e do futuro); sendo impactante também para nós formadores que vivenciamos juntamente com eles esse processo.

A memória constrói então uma ponte de vai-e-vem que estabelece ressignificação permanente do passado, ou seja, não se trata do vivido puramente, mas da reconstrução do vivido a partir do que se vive no presente e daquilo que se poderá viver no futuro, ou aquilo que Paul Ricouer chamou de “tríplice presente” (BARROSO, 2016, p. 160)

É por isso que optamos por trabalhar com uma “metodologia contextualizada”, com práticas metodológicas que foram planejadas e construídas em conjunto com os formadores das oficinas, pois ela é condizente com o público da EJA, composto tradicionalmente por indivíduos das classes subalternas que foram excluídos do processo de escolarização. Mais ainda, que, por inúmeras razões, principalmente pela falta de interesse do poder público, permanecem nessa situação de negação ao direito à escola, à educação. Em outras palavras, a pesquisa autobiográfica é fundamental para “desnaturalizar” ou “dessacralizar” as histórias de vida, pois questiona o “óbvio”, faz com que sejamos capazes de “pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações”, de rever nossas “formulações mais antigas”. (FREIRE, 2021, p. 12).

Outro aspecto importante quando se trabalha com narrativas orais é o fato de que possibilita ao indivíduo parar e pensar sobre si e sobre o outro, favorecendo, assim, a construção de uma memória que é tanto individual quanto coletiva. Nesse sentido, dá voz aos que tradicionalmente foram silenciados pela História, ou seja, a homens e mulheres comuns que, ao socializarem e refletirem suas experiências vividas, constroem, ao mesmo tempo, a sua própria identidade. Nesse sentido, Barroso, destaca muito bem a relação existente entre oralidade, identidade e cidadania, ao enfatizar o quanto essa metodologia possibilita ao “indivíduo tornar-se sujeito de sua própria história, como um cidadão com direito de preservar suas memórias, suas experiências, enfim, sua história”, uma vez que compreende a cidadania como um processo diário de construção e reconstrução, de natureza dinâmica, cujo gozo dos direitos essenciais exige envolvimento, organização e participação, sendo necessário reafirmá-los constantemente. Dessa maneira, possibilita a construção do sujeito histórico consciente de seus direitos. (BARROSO, 2016, p. 165-6).

Apesar de parecer óbvio, faz-se necessário observar o quanto o passado e o futuro estão no presente das sociedades humanas, em seu processo de constituição e evolução, seja em nossas experiências individuais seja coletivas. Isso porque, como bem afirma Luís Fernando Cerri, “o passado não está a salvo das intenções do presente de dar tal ou qual significado ao tempo”, ao mesmo tempo que “o presente – bem como o futuro – depende de um passado relativamente móvel, que possa ser relido”. É, portanto, da natureza humana



sempre “atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo, do nosso grupo e da humanidade” (CERRI, 2011, p. 12-14).

Tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido. (CERRI, 2011, p. 13).

Nesse sentido, podemos afirmar que a consciência histórica é fruto de nossas necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais, no qual também estão inseridos a Ciência, a Educação, a Escola e o Perfil Docente, e que, por isso mesmo, são objetos constantes de reflexão em nossa sociedade. E, no caso específico da História, é importante enfatizar que aqui é compreendida como a ciência que estuda o homem no tempo, pois contempla toda a obra humana, é resultado da ação humana, um ser histórico que age individual e coletivamente, ainda que condicionado temporal e espacialmente. Portanto, a realidade é fruto das relações humanas, é dinâmica, está em constante processo de transformação e, por conseguinte, o ser humano.

É nesse sentido que compreendemos Paulo Freire quando destaca que a “conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo”. (FREIRE, 2019, p. 107). O autor compreende o homem como um ser incompleto, inacabado, da mesma forma que a realidade; daí a sua defesa por uma educação humanizadora, pois ela só pode ser construída por educadores comprometidos politicamente, uma vez que também é vista como uma atividade processual e contínua. Mais do que isso, defende uma educação problematizadora, cuja ação revolucionária se faz com o estabelecimento do diálogo entre docentes e discentes, partindo da realidade do cotidiano escolar pesquisado, defendendo que os saberes do trabalhador devem ser sempre o ponto de partida da ação pedagógica docente:

O ponto de partida se encontra nos próprios homens. Mas porquanto eles não existem fora do mundo, fora da realidade, o movimento deve começar com a relação-mundo. Por conseguinte, o ponto de partida deve estar sempre com os homens no “aqui e agora”, que constitui a situação dentro da qual eles estão imersos, da qual emergem e na qual intervêm. É apenas partindo dessa situação – o que determina a percepção que eles têm disso – que eles podem começar a agir. Para fazê-lo de maneira autêntica, eles não devem perceber o estado em que se encontram como inevitável e imutável, mas apenas como algo que os limita e, portanto, desafia (FREIRE, 2016, p. 134-135).

Concluindo, foi a partir desses princípios que as oficinas foram construídas, sempre tendo por base a pesquisa realizada na escola, as demandas pedagógicas dos docentes, o perfil discente e seus problemas vividos no cotidiano, resultando em “práticas metodológicas alternativas” à Educação tradicional, pois são impossíveis de serem praticadas na perspectiva da Educação Bancária, eminentemente conteudista e centrada no professor, uma vez que esta não valoriza os saberes e experiências resultantes do vivido. Por sua vez, essa prática mostrou-se inovadora e cheia de possibilidades para nós professores, muito mais



adequada aos docentes e estudantes da EJA, pois a reflexão, oriunda naturalmente por meio da socialização de histórias, propicia o desenvolvimento da crítica, a inquietação e a possibilidade de mudanças.

## Referências bibliográficas

BARROSO, Maria Helenice, BARROSO, Maria Veralice. História Oral, Memória e Cidadania. In: COSTA, Cléria Botelho da, LONGO, Clerismar Aparecido, BARROSO, Eloísa Pereira (Orgs.). História Oral e Metodologia de Pesquisa em História: Objetos, Abordagens, Temáticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

CARREIRO, Heloísa Josiele Santos *et al*. Memórias e narrativas: experiências com a leitura e a escrita. In: ALMEIDA, Adriana de (Org.) A Educação de jovens e adultos entre texto e contextos: trabalho, cultura e experiência. CRV: Curitiba, 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo. 2ª ed., São Paulo: Cengage, 2017.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. 10ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 21ª ed., São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin e SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica: narrativa de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

NEVES, Iara Conceição Bittencourt & outros (orgs.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 9ª ed., Porto Alegre: UFREGS, 2011.

OLIVEIRA, Ari Batista de. Facilitar para o adulto aprender. Editora Brazil Andragógico. 1990.

OLIVEIRA, Carlos César de. Entre a discência e a docência, a EJA como possibilidade para a construção de (novos) caminhos na educação. In: ALMEIDA, Adriana de (orgs.). A Educação de Jovens e Adultos entre textos e contextos: trabalho, cultura e experiência. Curitiba: CRV, 2021. p. 75-87.



OLIVEIRA, Maria Olindina A. de, SILVA, Therêncio Corrêa da. A sindemia e os desafios na formação de EJA na cidade de Manaus: momentos de incertezas, superação de obstáculos e novas aprendizagens. In: DICKMANN, Ivânio (org). Educar: práticas, reflexões e partilhas. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022. p. 233-241.

NÓVOA, António. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SE/IAT, 2022.



## INCLUSÃO DIGITAL: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Daniela de Souza Meneghel Antunes Rodrigues<sup>1</sup>*

*Lindalva Brígida do Nascimento Silva<sup>2</sup>*

*Marta L. K. Ardenghi Brizolla<sup>3</sup>*

*Geni Vieira Góis<sup>4</sup>*

*Rogério Leite Murji<sup>5</sup>*

### Introdução

A inclusão digital é um assunto que tem repercutido no Brasil, sendo frequentemente debatido e contextualizado pois implica em uma série de desafios na educação. Quando se fala de incluir digitalmente uma pessoa, não implica em tão somente alfabetizá-la em informática, e sim possibilitar que ela utilize as tecnologias para assimilar e reelaborar novos conhecimentos, desenvolvendo uma cidadania digital a qual contribua na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

A sociedade na contemporaneidade passa a ser denominada por muitos autores como a sociedade da informação, sendo caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico sem limites, contudo, deve-se salientar que essa nova realidade aumentou as disparidades existentes, haja vista que grande parcela da população não possui as condições necessárias para ter acesso a essas novas tecnologias.

Desta maneira, o presente artigo objetiva discutir a importância da inclusão digital no Brasil e no mundo, debatendo experiências, desafios e perspectivas. Este estudo foi elaborado a partir de revisão de literatura, no qual analisou-se artigos, trabalhos acadêmicos e reportagens que tratam da temática, baseando-se nas opiniões de vários autores, como: Takarashi (2000), Santos (2008), Moran (2001), dentro outros, que compreendem que nesta nova constituição de sociedade o desenvolvimento econômico e social está diretamente

---

<sup>1</sup>Professora de Língua Inglesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso [danielaantunes1978@gmail.com](mailto:danielaantunes1978@gmail.com)

<sup>2</sup>Professora de Língua Portuguesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. [lindsilva01@gmail.com](mailto:lindsilva01@gmail.com)

<sup>3</sup>Professora do AEE - Atendimento Educacional Especializado; EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. [malubrizolla@gmail.com](mailto:malubrizolla@gmail.com)

<sup>4</sup>Professora de Língua Portuguesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. [profegenivgois@gmail.com](mailto:profegenivgois@gmail.com)

<sup>5</sup>Professor de Ciências, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso [profbiorogério6681@gmail.com](mailto:profbiorogério6681@gmail.com)



veiculado à utilização e ao manuseio das novas tecnologias, bem como o exercício pleno da cidadania, representando a inclusão digital uma das facetas da inclusão social.

O trabalho apresenta a introdução, onde a temática é apresentada, em seguida inicia-se o desenvolvimento, tratando do objeto da pesquisa, a conclusão e por fim as referências bibliográficas.

## Inclusão digital e inclusão social

Na sociedade da informação, a tecnologia possui papel de destaque na construção do conhecimento e para a formação do cidadão ativo e democrático, haja vista que novas mídias digitais estão sendo cada vez mais incorporadas no cotidiano das escolas. No Brasil, a inclusão digital vem para universalizar a informação e diminuir a exclusão social, problema este social e político devido à má distribuição de renda no país.

O mundo das mídias digitais modifica não somente a comunicação entre as pessoas, como também transforma o desenvolvimento social, cultural, político e econômico da sociedade. De acordo com Moran (2001, p. 01):

Estão acontecendo mudanças tão profundas na sociedade, que elas afetam também a educação. Nunca tivemos tantas mudanças em todos os campos – na medicina, nas ciências, no comportamento, e também na educação. Ela está sofrendo processos sérios de gerenciamento, de avanço do particular e reorganização do público. Está havendo pressão pela educação contínua, pela educação à distância. Isso nos obriga a repensar os modelos pedagógicos que nós temos, aqueles modelos centrados no professor, que começam a mudar, a ser mais participativos. Hoje, começam a se aproximar metodologias, programas, tecnologias e gerenciamento, tanto dos cursos presenciais como dos cursos à distância ou virtuais. Aos poucos a educação vai se tornando uma mistura de cursos, de sala de aula física e também de intercâmbio virtual. Há um processo de aproximação.

O surgimento da internet possibilitou a não limitação do espaço geográfico, favorecendo a tendência que compartilhar conhecimento e informação, ampliando os meios de comunicação, o que deu início a denominada cibercultura.

Em 2000, ciente de que a tecnologia cada vez mais seria incorporada na vida cotidiana, o Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) lançou o Livro Verde, que nada mais é do que uma espécie de plano diretor que traz análises e diretrizes para implementar ações e metas que objetivem o desenvolvimento social com a inclusão social, reconhecendo a Internet como ponte de troca de experiências e saberes.

Segundo Takarashi (2000, p. 05) o Livro Verde e o MCT reconhecem que:

O conhecimento tornou-se, hoje mais do que no passado, um dos principais fatores de superação de desigualdades, de agregação de valor, criação de emprego qualificado e de propagação do bem-estar. A nova situação tem reflexos no sistema econômico e político. A soberania e a autonomia dos países passam mundialmente por uma nova leitura, e sua manutenção – que é essencial – depende nitidamente do conhecimento, da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico. [...] na era da Internet, o Governo deve promover a





universalização do acesso e o uso crescente dos meios eletrônicos de informação para gerar uma administração eficiente e transparente em todos os níveis. A criação e manutenção de serviços equitativos e universais de atendimento ao cidadão contam-se entre as iniciativas prioritárias da ação pública. Ao mesmo tempo, cabe ao sistema político promover políticas de inclusão social, para que o salto tecnológico tenha paralelo quantitativo e qualitativo nas dimensões humana, ética e econômica. A chamada “alfabetização digital” é elemento-chave nesse quadro.

Para o autor, o Livro Verde significa muito além do que meramente treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação, ele reconhece o papel pedagógico que a tecnologia representa:

Trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomarem decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. (TAKAHASHI, 2000, p.45).

Segundo a Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde é possível alcançar a inclusão digital da população através de uma política de universalização do acesso à Internet, promovendo a aprendizagem, autonomia e a criatividade. Além do Livro Verde, nos últimos anos é possível perceber uma intensa proliferação de iniciativas que visam a alfabetização digital e a inclusão digital a fim de se alcançar uma educação mais libertadora e democrática, sobretudo devido o rápido avanço tecnológico.

Foi justamente essa emergência da tecnologia que fez com que o mundo atual passasse a viver o que Santos (2008) denomina como “crise de paradigmas”. Essa “crise de paradigmas” traz uma série de implicações e atribuições precisam ser assumidas pelas instituições de ensino, a fim de tornar o cidadão um indivíduo autônomo e questionador de seu meio e para que a escola consiga de fato acompanhar a evolução tecnológica, para só então falar de uma educação democrática e inclusiva.

Castells (2017, p. 69) considera que:

O ciclo de realimentação entre a introdução de uma nova tecnologia, seus usos e seus desenvolvimentos em novos domínios tornam-se muito mais rápido no novo paradigma tecnológico. Consequentemente, a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários se apropriam dela e a redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. [...] O que pensamos e como pensamos é expresso em bens [...], educação ou imagens.

Nesse sentido, as instituições, compreendendo que as informações estão em todos os cantos e lugares, precisam adotar uma postura de orientar, traçando metas e estratégias, além de reorganizar o currículo. O professor também necessita refletir sobre a sua prática pedagógica, devendo se tornar um mediador do conhecimento, levando o aluno a conhecer e compreender o que implica viver num mundo diversificado, através da inclusão digital.

Para que a inclusão digital seja de fato possível, o professor deve ser capaz de motivar seus alunos a buscar conhecimento e informação utilizando os recursos



tecnológicos. É preciso pensar em uma formação inicial e continuada em que a tecnologia seja uma forte aliada nos processos de ensino-aprendizagem.

Silva, Jambeiro, Lima e Brandão (2015), ao discutirem sobre a temática, entendem que a inclusão digital deve ser observada de uma perspectiva mais ampla, levando em consideração fatores éticos e culturais, devendo ser considerada como uma ação que visa promover não somente uma educação de qualidade, mas sobretudo a conquista da cidadania digital.

Estudiosos e acadêmicos vêm cada vez mais reconhecendo a necessidade de utilizar a tecnologia nas escolas, contudo é preciso ressaltar que ainda que existam programas governamentais que objetivem a inclusão digital nas instituições de ensino, somente através de um planejamento realmente efetivo e participação de todos os indivíduos da sociedade é que de fato poderá se falar de uma educação que promova verdadeiramente a inclusão digital.

### Considerações finais

Não há dúvidas de que as tecnologias ressignificaram a sociedade, trazendo consigo novas formas de pensar, trabalhar, ensinar, comunicar, aprender, interagir e viver, dando início a uma esfera que antes não existia. Essas modificações alteraram inclusive o campo educacional, demandando da educação um constante processo evolutivo para se adaptar com os avanços tecnológicos contemporâneos.

No entanto, vale ressaltar que é preciso se atentar aos inúmeros desafios que as novas tecnologias impõem às escolas do século XXI, aos gestores, professores, alunos e familiares. Faz-se necessário compreender que as novas tecnologias e as novas formas de aprender e de ensinar devem ser incorporadas não somente no papel, mas no dia a dia dos estudantes. Para tanto, faz-se extremamente fundamental que todos os profissionais participem de debates constantes a fim de ajustar a prática pedagógica à contemporaneidade, proporcionando aos alunos autonomia e independência através da instrumentalização tecnológica.

O cenário atual exige um aluno com conhecimento digital e tecnológico, assim, as instituições de ensino devem repensar sua prática pedagógica a fim de atender os desafios do mundo digital, oferecendo aos professores cursos de aperfeiçoamentos constante para que estes possam planejar e executar as ações necessárias para uma educação de qualidade.

É preciso ter em vista que a inclusão digital implica muito mais do que a inserção da tecnologia nas aulas, haja vista que estar excluído digitalmente é o mesmo que estar excluído socialmente, decorrendo daí a necessidade de se construir uma sociedade cada vez mais inclusiva e integrada.



## Referências bibliográficas

CASTELLS, M. A sociedade em rede. Tradução de Roneide Venancio Majer; Kauss Brandini Gerhart. São Paulo: Paz e terra, 2017. v.1.

MORAN, José Manuel. Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual, 2001.

SANTOS, E. A metodologia da webquest interativa na educação online. In: FREIRE, W. (Org.). Tecnologia e educação: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p.107-128.

SILVA, Helena; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara; BRANDAO, Marco Antônio. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. Ciência da Informação, Brasília, v.34, n.1, p.28-36, jan/abr. 2005

TAKARASHI, T. (Org.). Sociedade da Informação no Brasil: livro verde. MCT, Brasília, 2000.



# A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

*Marizete Marques da Silva<sup>1</sup>*

“A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas.”

(THOMPSON, 1998, p.337)

## Introdução

A História Oral -HO é uma metodologia de pesquisa que permite revelar detalhes que documentos oficiais não informariam. Ela desvela histórias de vida, experiências, memórias e consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, modos de vida e outros aspectos históricos, possibilitando que os excluídos dos registros da história oficial sejam ouvidos, evitando assim, seu apagamento histórico.

A narrativa constitui a matéria-prima para a História Oral. Dessa forma, a História Oral utiliza como principal instrumento fontes orais que permitem, em situação de entrevista, a coleta de dados. Em outras palavras, a coleta dos dados orais é realizada nas entrevistas, que por sua vez desvelam:

a riqueza inesgotável do depoimento, como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana, de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contrapoder existentes, e com os processos macroculturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste grande drama ininterrupto – sempre mal-decifrado – que é a História Humana (Alberti, 1990, p. 8).

Ao optar pela metodologia de pesquisa de História Oral, é preciso entender que memória é a palavra-chave, sempre compreendida como um passaporte entre o passado e o presente, pois sem ela não há relato oral.

Dentro do exposto, o presente trabalho intitulado “A importância da História Oral como metodologia de pesquisa”, tem como objetivo discutir sobre a importância dessa metodologia de pesquisa, além de provocar reflexões e contribuir para a discussão da crescente utilização da história oral enquanto metodologia, abordando seus avanços e perspectivas. Apresenta ainda a relação

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Docência na educação infantil (UFU). Professora de Educação Infantil e 1º ao 5º ano, Uberlândia/MG marizetemesi@gmail.com



entre a História Oral, a História Cultural e a Escola dos Annales, além de uma breve explicação sobre o início da História Oral no Brasil.

A História Cultural é um marco para todas as pesquisas que utilizam a História Oral, pois foi o ponto de partida para romper com a história tradicional e permitir o surgimento de novas concepções historiográficas e novos procedimentos metodológicos, entre eles, a História Oral. Assim sendo, a História Oral advém da História Cultural.

Toda essa mudança inicia-se com o movimento dos Annales, mais tarde chamado de Nova História Cultural. A Escola dos Annales foi um movimento de historiografia iniciado na França no final da década de 1920, com a fundação da revista *Anais de História Econômica e Social*. Essa revista, fundada por Marc Bloch<sup>2</sup> e Lucien Febvre<sup>3</sup> mudou o conceito de documento histórico, sendo considerada a vanguarda da renovação do método de investigação histórica.

Essa renovação dos estudos historiográficos, atinge sua plena expansão e efervescência com a chamada Nova História ou Nova História Cultural -NHC, que traz uma noção de cultura como conceito polissêmico.

Estabelecer uma definição de cultura não é tarefa simples, pois há uma multiplicidade de compreensões a depender dos valores de cada sociedade.

Para Burke:

o termo cultura costumava-se referir às artes e às ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares – música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar) (2005, p.43).

A Nova História é uma corrente historiográfica, herdeira dos Annales (1929 – 1989), correspondente à sua terceira geração<sup>4</sup> e proporciona diferentes maneiras de se olhar a história procurando compreender os significados e o entendimento das práticas, permitindo a ampliação do campo investigativo.

Ela promoveu uma “revolução documental” ao questionar e rejeitar a hegemonia positivista<sup>5</sup> dos registros e documentos oficiais como única fonte

---

<sup>2</sup> Marc Léopold Benjamim Bloch (Lyon, 6 de julho de 1886 — Saint-Didier-de-Formans, 16 de junho de 1944) foi um historiador francês e um dos fundadores da Escola dos Annales.

Foi um dos grandes responsáveis por importantes inovações no pensamento histórico. Defendeu o abandono de sequências pouco úteis de nomes e datas e estimulou uma maior reflexão sobre a relação entre homem, sociedade e tempo na construção da História.

<sup>3</sup> Lucien Paul Victor Febvre. (Nancy, Meurthe-et-Moselle, 22 de julho de 1878 - Saint-Amour, Jura, 26 de setembro de 1956) foi um influente historiador modernista francês, co-fundador da chamada "Escola dos Annales". Febvre foi um dos principais formuladores da chamada "história das mentalidades".

Para ele a história é definida como ciência humana e não como ciência dos fatos históricos. Concebe a história como interpretação e não como explicação.

<sup>4</sup> Quando se fala em “gerações dos Annales”, considera-se Marc Bloch e Febvre, seus fundadores, como a primeira geração. A segunda geração é marcada por Fernand Braudel e a terceira geração, mais conhecida como Nova História, é conduzida por Jacques Le Goff e Pierre Nora.

<sup>5</sup> Corrente filosófica desenvolvida por Auguste Comte. Para o Positivismo, uma teoria só deve ser considerada verdadeira se for comprovada através de técnicas científicas válidas (ciências naturais). Sendo assim, enquanto doutrina filosófica, ela tem a matemática, a física, a astronomia, a química, a biologia e a sociologia como principais modelos científicos.



válida de pesquisa. A corrente positivista era marcada por uma forte ligação com a escrita, de forma que na visão positivista, sem textos escritos não havia história e para seus adeptos os documentos eram fidedignos e não sujeitos à interpretação, enquanto para a NHC os documentos eram limitados, pois só diziam o que está escrito, não permitindo uma compreensão mais ampla.

Com a escola dos Annales, a história abre-se para novas possibilidades de análise dos eventos sociais e compreensão do passado. E é nessa abertura das perspectivas de análise que surge a História Oral trazendo nova definição de se fazer história e novos pontos de vista à historiografia através dos relatos orais e da memória humana.

Assim, a escola dos Annales, principalmente através dos estudos de Peter Burke, Chartier, Le Goff, Certeau, Ginsburg, entre outros, foi decisiva para que o movimento em torno da História Oral crescesse e ela assumisse seu lugar como ciência, afirmando-se como estratégia e campo legítimo de produção de um novo conhecimento, apropriando-se do status acadêmico.

No entanto, é compreensível que a História Oral, assim como qualquer outro método de pesquisa, muitas vezes não consiga sozinha responder algumas inquietações e questionamentos, por isso, todas as fontes precisam ser respeitadas. É nesse sentido que a fonte oral dialoga e complementa outras fontes. Elas não rivalizam-se, ao contrário, como estão sempre se comunicando, em alguma medida, auxiliam-se para preencher falhas ou lacunas de outras documentações. Portanto, é falaciosa a oposição entre fonte oral e escrita, pois não são fontes excludentes entre si.

Segundo Albeti,

a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas, que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação (2005, p.29)

No Brasil, a introdução da História Oral deu-se a partir dos anos 1970 e encontrou força nos anos 90. Em terras brasileiras, a História Oral começa a ser delineada em 1973, quando Celina Vargas do Amaral Peixoto<sup>6</sup> fundou o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil-CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, do qual foi diretora entre 1973 e 1990. O objetivo do CPDOC era abrigar e produzir fontes documentais relevantes para a história do país e graças ao seu acervo tornou-se uma referência de ensino e pesquisa.

---

A corrente positivista se limita ao texto como fonte de informação.

<sup>6</sup> Celina Vargas do Amaral Peixoto, nascida no Rio de Janeiro em 24 de maio de 1944, é uma socióloga e bibliotecária brasileira, além de neta de Getúlio Vargas.

Na vida acadêmica, graduou-se em Sociologia e Política pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Fez cursos de mestrado no Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro - IUPERJ e no "Centre Universitaire de Vincennes" - Universidade Paris; e de doutoramento na "no Cycle de l'Enseignement Supérieur des Lettres et Sciences Humaines, Sorbonne, Université René Descartes e Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Foi professora de sociologia da Fundação Getúlio Vargas.



Mas o marco inicial da História Oral no Brasil se deu em 1975 com a implantação por parte do CPDOC do primeiro curso de História Oral, em nível de pós-graduação, que tinha como intuito registrar a história contemporânea brasileira e foi patrocinado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pela Fundação Ford<sup>7</sup> que fez uma generosa doação para o desenvolvimento das atividades desse programa.

Considerado pioneiro da História Oral como recurso de pesquisa histórica no Brasil, o Programa de História Oral do CPDOC possui atualmente mais de 1.400 entrevistas de história oral, totalizando 5000 horas de gravação.

No entanto, apesar de ter surgido no Brasil na década de 70, os trabalhos em história oral ainda eram reduzidos, em parte por conta do preconceito e das críticas que acusavam a História Oral de subjetiva, o que ocasionou seu tardio reconhecimento pelas instituições.

A anistia e redemocratização do Brasil, aliada ao sucesso internacional alcançado pela história oral provocam um movimento crescente em torno dela nas décadas de 80 e 90, onde vários centros de documentação e memória foram criados em todo o país, alguns inclusive com apoio do CPDOC-FGV. Dessa forma, foi somente na década de 1990 que a metodologia se popularizou de forma definitiva.

Em 1994 é criada a Associação Brasileira de História Oral e em 1996 é criada a Associação Internacional de História Oral. A partir daí é possível perceber uma crescente reafirmação e difusão da História Oral nos centros universitários, atingindo um nível de credibilidade entre os acadêmicos, o que causou grande visibilidade, percebida especialmente no volume de teses e dissertações na área.

## A importância da história oral como metodologia de pesquisa

A história oral possibilita a reconstituição da história por meio de relatos individuais ou coletivos. De maneira didática, pode ser dividida em 3 gêneros distintos: História de vida, Tradição oral e História Temática.

A História de vida concentra-se na história pessoal de um indivíduo e geralmente percorre toda a vida desta pessoa, desde o nascimento.

A tradição oral precede à escrita e caracteriza-se pela transmissão “de boca em boca”<sup>8</sup>, de uma geração a outra, de ensinamentos, experiências e diversos tipos de conhecimento e de modos de vida.

Neste artigo, a ênfase será a História Oral Temática-HOT que é um dos gêneros narrativos da História Oral. Ela é feita com um grupo de pessoas que estiveram inseridas em um mesmo contexto, na intenção de ouvir as perspectivas individuais sobre determinado acontecimento vivido por todas elas. Portanto, o tema abordado pela História Oral Temática é temporalmente abrangido pela vivência do entrevistado.

---

<sup>7</sup> A Fundação Ford é uma organização privada e sem fins lucrativos, sediada na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. Segundo seus instituidores, foi criada para financiar, em todo o mundo, programas de promoção da democracia, do desenvolvimento humano, redução do racismo e da pobreza.

<sup>8</sup> Variação da expressão “boca a boca”. Que passa por muitas bocas, no sentido de informações que são disseminadas entre as pessoas pela comunicação oral.



Assim, cada entrevistado dá sua visão e ao compararmos as narrativas é possível esclarecer os discursos e conflitos. Trata-se da memória viva de diferentes atores que ao trazerem suas vivências de um determinado processo possibilitam uma apropriação mais amplificada.

A História Oral Temática tem o propósito de gerar conhecimento e enriquecer a compreensão sobre o tema estudado. Ela é utilizada com o intuito de confrontar, a partir das entrevistas analisadas, as perspectivas individuais de sujeitos inseridos em um mesmo contexto sobre o tema investigado, ou seja, a HOT permite um confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado assunto.

Pretende-se [...] que a história oral temática busque a variante legítima de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma variante que seja discutível ou contestatória. Como a “verdade”, no caso, é um elemento externo, o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões contrárias e discutí-las com o narrador. Tudo com a finalidade de elucidar uma versão que é contestada. (BOM MEIHY; HOLANDA, 2010, p.40).

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que desvela histórias de vida, experiências, memórias e consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas, sujeitos históricos, que podem testemunhar sobre acontecimentos, modos de vida e outros aspectos históricos, possibilitando escrever a história daqueles e daquilo que supostamente não têm passado por falta de registros e documentos oficiais e que são excluídos da escrita da história oficial, o que ocasiona seu apagamento histórico.

A História Oral se mostra inovadora ao dar atenção e enfatizar a história dos movimentos sociais e grupos marginalizados, sobretudo dos silenciados, vencidos, reprimidos (pobres, analfabetos, mulheres, crianças, loucos, indígenas, minorias étnicas, deficientes, etc.), suas memórias e simbolizações.

A afirmação de Thompson (1998) é esclarecedora, uma vez que, para ele:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (1998, p.22)

A História Oral vincula-se à criação dos gravadores portáteis e se difundiu no pós segunda guerra nos Estados Unidos, México e Europa, devido ao interesse em registrar experiências dos sobreviventes às grandes Guerras Mundiais e das vítimas do holocausto. Com o advento do gravador, ela consolida-se como um caminho alternativo para a construção de um documento histórico, produzido conjuntamente entre o entrevistador e o entrevistado, protagonistas da história oral como metodologia, sendo distintos, mas interdependentes numa colaboração mútua. Dessa forma, o gravador, enquanto técnica, foi um grande expoente para o desenvolvimento da História Oral e para sua consagração como ciência e durante aproximadamente 50 anos foi o único recurso disponível para auxiliar os historiadores orais.

Conforme Alberti (2005),





a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (p.155)

Nessa perspectiva, a entrevista propriamente dita, ou seja, o processo de coleta de dados é um recurso importante para a história oral e a qualidade da relação que se constrói entre pesquisador e pesquisado tem grande importância para seu êxito.

Nesse sentido, Thompson, considera que:

Há algumas qualidades que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar (THOMPSON, 1998, p. 254).

A História Oral valida a entrevista como documento ao transcrevê-la para a forma escrita, conferindo assim à oralidade uma materialidade documental que vale como fonte.

A transcrição pode ser entendida como uma das várias fases <sup>9</sup>da entrevista e partindo do pressuposto de que é um trabalho mecânico, árduo e minucioso, o mais indicado é que seja feita o quanto antes, de preferência pelo próprio entrevistador, para que alcance a máxima fidelidade, sendo em seguida submetida à aprovação e autorização do entrevistado para enfim, ser utilizada nas pesquisas. Assim sendo, a transcrição das entrevistas é de suma importância para o trabalho com a História Oral.

Sobre a questão da transcrição e edição das entrevistas, Duarte é incisivo em afirmar que:

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições [...] (DUARTE, 2004, p. 221).

Para trabalhar com a história oral, a palavra-chave é memória, sempre compreendida como um passaporte entre o passado e o presente, pois as memórias podem até ficar esquecidas, mas não inacessíveis.

Assim, sem a memória não há relato oral, por isso é preciso provocar a memória dos sujeitos entrevistados, puxando e organizando os fios da trama de modo a reconstruir a memória e relatar no presente as lembranças do passado.

Essa busca do passado não se faz, no entanto, trazendo-o intacto para o presente, como se pudéssemos conhecê-lo sem alteração. No esforço de (re)ver o passado há uma reinterpretação, que o atualiza num processo de reminiscência, pois há uma relação de dependência com o presente, como afirma Le Goff:

---

<sup>9</sup> É importante destacar aqui que a primeira fase de uma entrevista consiste na elaboração de um roteiro.



O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história. [...] Esta dependência da história do passado em relação ao presente[...]Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente.(1984, p.163)

Muitas vezes, é preciso recorrer à memória afetiva para evocar a memória do entrevistado e revisitar momentos com mais intensidade, lançando mão de elementos capazes de disparar gatilhos de lembranças, ativando o conteúdo da memória, o que facilita o desenvolvimento do trabalho com as entrevistas.

Assim sendo, Halbwachs fala da necessidade de reconstituir os processos para ativar a memória. Também fala sobre memória individual e coletiva, esclarecendo que a memória individual existe sempre e a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo específico. Ainda segundo Halbwachs é o indivíduo que recorda, porém o faz apenas enquanto membro de um determinado grupo social e por isso, é na sociedade que as pessoas adquirem normalmente as suas memórias. Como afirmou o poeta John Donne: “Nenhum homem é uma ilha”.

Assim sendo, a História Oral se importa com a memória coletiva, comum ao grupo e também com a memória individual, pois a memória individual está sempre imbricada à memória coletiva.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...]. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer [...] que há tantas memórias quanto grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. (NORA, p. 9, 1993)

É sob tal contexto que nos interessa destacar que o produto da História Oral, em qualquer de seus gêneros narrativos, não se pretende como verdade absoluta e sim como possibilidade de verdade, já que a fonte não é verdade em si mesma, ela é vestígio, pode dar pistas, inspirar, apontar caminhos.

Atualmente há inúmeros pesquisadores que fazem uso da Metodologia da História Oral em seus estudos. No entanto, nem sempre foi assim, já que seu emprego e contribuição para os estudos históricos não se deu de maneira suave e somente após intensos debates é que a História Oral conseguiu romper com a imagem de “segunda categoria” que muitos estudiosos teimavam em lhe atribuir.

## Considerações finais

A história oral possibilita revelar outros campos para a pesquisa e apresentar novas e múltiplas versões para a história, a partir das memórias dos entrevistados. Com ela é possível coletar informações e reconstruir aspectos que não se encontram em outros tipos de documentos, como experiências pessoais, impressões, estabelecendo evidências com o cruzamento entre as memórias e outras fontes. A partir da HO não se chega somente à história de um acontecimento, mas também a história da memória daquele acontecimento (DELGADO, 2010; ALBERTI, 2004).

Apesar das inúmeras críticas sofridas em seu início, o trabalho com a metodologia da história oral nos mostra que os caminhos da pesquisa avançaram



nas últimas décadas e se abrem em inúmeras possibilidades para além das fontes escritas, permitindo a ampliação do campo investigativo e é possível perceber que ela tem sido cada vez mais utilizada pelos pesquisadores do mundo inteiro para o estudo de variados temas, o que é um forte indicativo de que as pesquisas avançam nesse campo, possibilitando o reconhecimento de sujeitos históricos antes invisibilizados.

Para alcançar esse crescimento nos meios acadêmicos, a História Oral precisou confrontar alguns pesquisadores que a acusavam de subjetiva, comprovando sua credibilidade para a produção de dados a partir dos relatos orais.

Vale lembrar que ao desenvolver um trabalho pela via da História Oral, não se está abrindo mão dos documentos escritos, pois a fonte oral dialoga e complementa outras fontes, auxiliando no preenchimento de falhas ou lacunas, deixadas pelos documentos escritos. A perspectiva da História Oral é dialógica e não excludente.

A História Oral integra currículos de graduação e pós-graduação em muitas universidades no Brasil e no exterior, interagindo de maneira interdisciplinar com outras áreas, especialmente das Ciências Humanas e Sociais.

Dessa forma, é fato inegável que a História Oral é uma metodologia consolidada na produção do conhecimento histórico, transcendendo as fronteiras disciplinares e as perspectivas para os pesquisadores que trabalham com essa abordagem metodológica são promissoras, pois a História Oral tem um caminho potente a trilhar no Brasil e internacionalmente, ajudando a compreender o presente através do passado e possibilitando a construção de um futuro melhor.

Em conclusão, este artigo pretendeu abordar alguns aspectos relevantes sobre a importância da História Oral, com ênfase na História Oral Temática, evidenciando que esse é um campo de estudo que pode ser mais aprofundado em pesquisas futuras sobre diversos aspectos.



## Referências bibliográficas

- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 1990
- \_\_\_\_\_. *Ouvir contar*. Textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BURKE, Peter. *O que é história Cultural?* Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.191p
- DELGADO, Lucília. *História Oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisa qualitativas*. Curitiba, Educar, n. 24, p 213-225, 2004.
- LE GOFF, Jaques. *Memória - história*. Tradução de Memória: Bernardo Leitão e Irene Ferreira. In: Enciclopédia Einaud, v. 1. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2010.
- NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.



# AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, AS NOVAS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E O PAPEL DO PROFESSOR

*Daniela de Souza Meneghel Antunes Rodrigues<sup>1</sup>*

*Edivani Kujawa<sup>2</sup>*

*Barbara Bazanella<sup>3</sup>*

*Marta Luciane Kaiper Ardenghi Brizolla<sup>4</sup>*

*Rogério Murji<sup>5</sup>*

*Silvia Oliveira<sup>6</sup>*

*Neide Plucinski<sup>7</sup>*

## Introdução

Em um mundo em constante mudança, as instituições de ensino necessitam se adaptar a uma série de mudanças, tanto sociais e tecnológicas, quanto psicológicas, a fim de viabilizar o surgimento de novos modelos e atitudes pedagógicas que condizem com a realidade atual. De modo que, abordar sobre o fortalecimento das competências socioemocionais nas instituições de ensino se mostra cada vez mais relevante e necessário, considerando que para a educação de fato atingir o seu objetivo, e garantir a formação integral para todos os alunos, o fortalecimento das dimensões cognitiva, híbrida e, sobretudo, a socioemocional, são elementos imprescindíveis.

A sociedade está cada vez mais volátil, incerta e acelerada, de modo que as instituições escolares necessitam adaptar e ampliar as habilidades dos alunos, sendo necessário previamente compreender a aplicação destas tendências no âmbito escolar para só então colocá-las em prática, bem como também identificar o papel do professor no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, indagam-se quais são as competências necessárias para que as crianças e adolescentes sejam

---

<sup>1</sup>Professora de Língua Inglesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso [danielaantunes1978@gmail.com](mailto:danielaantunes1978@gmail.com)

<sup>2</sup>Coordenadora Pedagógica/Professora de História, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. [ediolavo@gmail.com](mailto:ediolavo@gmail.com)

<sup>3</sup>Coordenadora Pedagógica/Professora de História, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. [babi.bazanella@gmail.com](mailto:babi.bazanella@gmail.com)

<sup>4</sup>Professora de Língua Portuguesa, EMEF Olavo Bilac/EE Dom Bosco, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. [malubrizzolla@gmail.com](mailto:malubrizzolla@gmail.com)

<sup>5</sup> Professor de Ciências, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso [profbiogrogerio6681@gmail.com](mailto:profbiogrogerio6681@gmail.com)

<sup>6</sup> Professora de Ciências, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso [martinssilvia12@gmail.com](mailto:martinssilvia12@gmail.com)

<sup>7</sup>Professora de Ciências, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso [neideplucinskilrv@gmail.com](mailto:neideplucinskilrv@gmail.com)



capazes de enfrentar os desafios do século XXI, quais os novos modelos e atitudes pedagógicas que devem ser adotadas para se alcançar uma educação integral em todos os aspectos, a partir dos estudos realizados na formação continuada docente, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, em Lucas do Rio Verde, Mato Grosso.

Nesse sentido, e a partir dos estudos realizados no espaço do educador desta formação docente, frente à relevância da temática, bem como o significativo impacto que as competências socioemocionais implicam na vida de todos os indivíduos do século XXI, o presente estudo se debruçará sobre os estudos realizados acerca das concepções apresentadas por importantes autores que abordam a temática, tendo como objetivo principal observar e enfatizar as competências e habilidades socioemocionais nas relações educacionais, trazendo as novas tendências e orientações educacionais, como precisam ser percebidas e trabalhadas nas instituições escolares.

Assim, amparando-se no princípio de que o desenvolvimento socioemocional é tão necessário quanto o desenvolvimento de aspectos cognitivos, como objetivo específico pretende-se discutir sobre a competência socioemocional estabelecida na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), compreendendo a relação das novas tendências com as habilidades socioemocionais e o papel do professor diante esta nova importantíssima tarefa, que é a formação integral de cidadãos críticos e responsáveis.

A justificativa da presente pesquisa se assenta no fato de as demandas atuais instituem novas exigências e necessidades que precisam ser profundamente refletidas. Uma destas exigências refere-se à inserção da competência socioemocional nas escolas, haja vista que esta habilidade tem sido relacionada a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes. Desta maneira, percebe-se uma preocupação emergente em conhecer esse modelo diante das múltiplas transformações sociais, culturais, psicológicas e tecnológicas da contemporaneidade, a fim de recolocar o ser humano na sua condição inerente de totalidade.

Utilizou-se como metodologia, a revisão narrativa da literatura abordada na formação docente da escola, a partir de diferentes bancos de dados teóricos e empíricos, nacional e internacional, com vistas a ampliar a discussão para maior compreensão e entendimento da temática, discutindo acerca dos aspectos socioemocionais aplicados à educação escolar, as novas tendências; e, por fim, especificando sucintamente o papel do professor neste cenário de constantes modificações.

## **As competências socioemocionais na educação**

Em meio as rápidas e constantes transformações no mundo, para se alcançar o papel da educação, e formar um indivíduo integralmente, é preciso ir muito além do que preparar os estudantes tão somente para dominar os conteúdos apresentados ou tirarem notas boas em uma avaliação, ultrapassando a dimensão cognitiva, e envolvendo-se de uma maneira muito mais profunda, que envolve o



psicológico e o emocional do ser humano, entrando nas chamadas competências socioemocionais.

As competências socioemocionais se mostram cada vez mais importante na construção de um cidadão independente que exerce de maneira responsável o seu papel na sociedade. Sendo responsabilidade da educação formar os jovens para viver de forma ética, devendo desenvolver essas competências no ambiente escolar durante o processo de ensino e aprendizagem, permitindo assim que futuramente, quando se integrem ao mercado de trabalho, alcancem sucesso tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

As competências socioemocionais são características ligadas ao desenvolvimento do indivíduo que se manifestam no modo de pensar, sentir, nos comportamentos ou atitudes perante si e consigo mesmo, implicando na formação de um cidadão integral, que estabelece objetivos, toma decisões coerentes e é capaz de enfrentar as situações adversas do século XXI, agindo de forma responsável e ativa, alcançando sucesso em todas as esferas de sua vida.

Entre os variados compromissos que a educação atual deve assumir para com os estudantes, produzir um olhar para o indivíduo em sua totalidade é um dos mais desafiadores, sendo necessário ampliar as habilidades dos alunos a fim de fazê-los capazes de lidar com as constantes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorrem ao redor, o que só é possível se considerado a natureza psicológica e emocional dessas.

É importante ressaltar também que o uso destas habilidades e competências ultrapassam o contexto escolar, pois além do conhecimento e informação educacional, promove também maior consciência do indivíduo sobre si mesmo. Portanto, um ensino que reconhece e se apropria das habilidades socioemocionais tende a universalizar o aluno como um sujeito pleno de conhecimento, atuante, realizador e equilibrado emocionalmente, o que constitui um conjunto de habilidades essenciais para a formação do indivíduo.

Conforme PAR (2021) a criatividade, no que se refere ao desenvolvimento de ideias e produtos inovadores; o pensamento crítico, para a tomada de decisões e aprendizado de novos conceitos; a comunicação, para escutar, compreender e fornecer informações; a colaboração no que diz respeito à coordenação das atividades de forma sincronizada, o compartilhamento de tarefas e problemas; a atenção plena, que implica em uma percepção focada no presente e em suas várias perspectivas; a curiosidade, referente a uma mentalidade que busca sempre aprender e explorar novas ideias; a coragem para alcançar objetivos; a resiliência que condiz com a capacidade de lidar de maneira adequada com os desafios e mudanças; a ética refere-se aos princípios morais que norteiam como as pessoas vivem e tomam decisões; a liderança que implica na formação de relações éticas; a metacognição, que é o reconhecimento das próprias habilidades, atitudes, valores e conhecimento; e por fim, a mentalidade de crescimento, que é a convicção de que o esforço leva ao progresso e que os obstáculos são oportunidades para o crescimento e desenvolvimento pessoal, são algumas das principais competências socioemocionais.

A era tecnológica trouxe o benefício do acesso à informação e a produção do conhecimento. Mas esse universo também potencializa dificuldades, entre elas



as de relações sociais, estigmas, violência de toda forma que podem levar a elaboração de inúmeros problemas psicológicos envolvendo ansiedade, baixa autoestima, depressão entre outros. (OLIVEIRA e NASCIMENTO, p. 02, 2021).

Nesse sentido, o desenvolvimento das competências socioemocionais no âmbito escolar pode ajudar a transformar o cenário problemático das instituições de ensino, visto que, de acordo com as autoras acima mencionadas, o desenvolvimento destas habilidades reduz a taxa de evasão escolar, bem como a violência e a ocorrência de casos de comportamentos destrutivos, além disto, implica na melhoria do desempenho escolar, e fortalece a saúde mental dos envolvidos. Possibilita também que os estudantes se desenvolvam integralmente e alcancem seus objetivos, de modo que as desigualdades de oportunidades são reduzidas, pois estão preparados para enfrentar os diferentes problemas aos quais são expostos diariamente.

A implementação das competências na escola é uma estratégia que visa estimular o aluno a desenvolver seu autoconhecimento e respeito com os demais, melhorando a interação entre os membros da comunidade escolar, produzindo assim uma cadeia de situações coletivas e individuais.

## As competências socioemocionais na BNCC

As competências socioemocionais devem ser contempladas pelos currículos em todas as etapas, conforme o desenvolvimento dos alunos em cada etapa, a fim de formar integralmente os estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui o objetivo de orientar na elaboração de currículos das instituições de ensino brasileiras, e define um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais por meio da adoção de dez competências gerais que perpassam todos os componentes curriculares da Educação Básica.

De acordo com o Ministério da Educação são dez as competências gerais da Educação Básica a serem estimuladas e que podem colaborar para o desenvolvimento da vida educativa, emocional e social dos estudantes. São elas:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para colaborar no desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- Exercitar a curiosidade intelectual por meio de hipóteses, formular e resolver problemas, despertando a imaginação e criatividade dos alunos;
- Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais;
- Utilizar diferentes linguagens além da verbal e da oral. Utilizando libras e a escrita, a linguagem corporal, visual, sonora e digital. Todas são formas de expressão, de compartilhar ideias, sentimentos, experiências e que podem levar ao conhecimento próprio e do outro melhorando as relações em sala de aula;
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e reflexiva, para desenvolver a capacidade de exercer protagonismo e autoria, além de se capacitar para resolver problemas;
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais compartilhando conhecimento e experiências, valorizando a participação na cidadania despertando o sentimento de liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
- Argumentar com base nos fatos, dados e informações confiáveis para que consiga formar opinião e defender ideias que promovam os direitos humanos, o consumo responsável não apenas para si, mas para o meio ambiente;
- O autoconhecimento também é desenvolvido com base nas competências socioemocionais, dessa forma os estudantes passam a se





compreender e reconhecer suas emoções e as dos outros indivíduos com autocrítica, desenvolvendo a capacidade de lidar com elas; • Exercitar a empatia, o diálogo, resolver conflitos respeitando o direito das outras pessoas, valorizando a diversidade contribuindo para eliminar o preconceito de qualquer natureza; • Agir não apenas para si, mas pensando no coletivo com autonomia e responsabilidade, tomar decisões com base na ética, democracia, sustentabilidade, inclusão e solidariedade. (OLIVEIRA e NASCIMENTO, p. 05, 2021).

Essas dez competências englobam habilidades ligadas ao conhecimento, as atitudes e ao caráter, abrangendo não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, visando fomentar a qualidade da educação nacional, instituindo competências e habilidades que os alunos devem adquirir ao longo dos anos de estudo. Desta forma, os alunos passam a adquirir controle disciplinar e emocional, sendo preparados para lidar e mediar com os conflitos e problemas que forem surgindo em suas vidas.

Os conceitos de competências e habilidades adotados pelo documento são resultados de pesquisas e discussões psicológicas, pedagógicas e sociais que pretendem colaborar para formar cidadãos capazes de criar percepções e solucionar problemas através do diálogo, respeito e ações positivas entre os indivíduos. O fato de se viver em um mundo que utiliza recursos tecnológicos de informação e conhecimento geram benefícios e desafios para a sua compreensão e os alunos devem estar preparados para reconhecer esses diferentes aspectos culturais e identificá-los, analisá-los, compreendê-los e desenvolvê-los para que se transformem em construtores de soluções para diferentes problemas sociais, por exemplo. De maneira geral espera-se que as competências possam contribuir, como já dito antes, para as transformações da sociedade pelo caminho do autoconhecimento, do equilíbrio emocional da ação positiva promovendo a igualdade de fato. (OLIVEIRA e NASCIMENTO, p. 19, 2021).

A BNCC de fato firmou um compromisso com a educação integral, se preocupando muito além do domínio de conteúdos, de maneira que os educadores em geral devem nortear seu trabalho e sua prática pedagógica a fim de incluir as habilidades socioemocionais nas disciplinas e atividades escolares, trabalhando de maneira transversal, integrando essas competências com o desenvolvimento cognitivo ao longo de toda a trajetória escolar da criança e adolescente.

A inclusão das competências socioemocionais das escolas brasileiras representa um grande desafio, considerando que essas competências são muito mais difíceis de ensinar e avaliar. De modo que se faz necessário processos de longo prazo, que seja trabalhado tanto na dimensão individual quanto na coletiva, através de programas e intervenções específicas, desenvolvendo espaços positivos na escola que garantam a interação e a convivência, considerando que essas experiências auxiliam a desenvolver o socioemocional dos alunos.

## **Tendências educacionais e o papel do professor frente aos novos desafios do século XXI**

Os impactos decorrentes das inúmeras transformações na sociedade e na vida dos seres humanos vem ocorrendo de maneira acelerada, de forma que tem provocado profundas mudanças na sociedade, modificando valores e padrões.



Acompanhar esse ritmo tem sido um desafio extremamente difícil para as instituições escolares brasileiras, considerando que carregam a responsabilidade de educar e formar cidadãos em sua integralidade.

Assim, as escolas, mais do que nunca, precisam entrar em consonância com esta nova era social, devendo preparar os estudantes para a construção de diversas competências, que vão além das habilidades cognitivas, que por muitos anos foram as únicas verdadeiramente valorizadas no âmbito escolar. Atualmente compreende-se a necessidade de considerar a multiplicidade de aspectos que fazem parte da vida do ser humano, preparando emocionalmente os alunos para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, para que eles sejam capazes de processar, refletir, debater, construir e reconstruir alternativas e soluções, tomando decisões que levem ao pleno desenvolvimento.

De acordo com Garcia (1999, p.11), “a formação é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.” Nesse sentido, o desenvolvimento socioemocional é tido como um impulsionador da aprendizagem escolar, haja vista que promove inúmeras conquistas ao longo da vida do ser humano, e investir no desenvolvimento de tais habilidades, é fundamental para a construção da aprendizagem.

O universo digital tem tomado cada vez mais espaço na vida das crianças, jovens e adultos. Assim, o ambiente digital, bem como as ferramentas tecnológicas, é uma tendência educacional que deve ser levada em consideração, pois muitas das relações se dão no espaço virtual e online, constituindo, inclusive, uma das dez competências gerais da BNCC.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Competência Número 10 da BNCC, p.32).

É importante ressaltar que a sensibilidade do professor é importante para que as competências socioemocionais sejam plenamente desenvolvidas no ambiente escolar. Portanto, é preciso que o mesmo esteja atento a trajetória sinuosa e complexa de cada estudante, conhecendo as características de cada faixa etária e criando situações para que seja possível de fato desenvolver as habilidades e competências socioemocionais concomitantemente com as cognitivas, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Contudo, é importante ressaltar que o docente, apesar de desempenhar um papel de inegável relevância, não deve sozinho carregar uma responsabilidade tão grande e complexa. A gestão democrática da escola se faz tão essencial quanto o trabalho do educador. Nesse sentido, alunos, pais, profissionais e comunidade devem ser incentivados a participar ativamente e continuamente deste processo, discutindo questões e elaborando o projeto político-pedagógico (PPP).

É importante que todos que convivem com os alunos tenham conhecimento sobre as circunstâncias dos aspectos que envolvem as competências socioemocionais em seu cotidiano, pois além de colaborar para o estímulo das habilidades elas serão usadas como referência de comportamento. Pais e professores, por exemplo, são referências diretas para os alunos, e, portanto,



devem apresentar comportamentos favoráveis para a construção desses fundamentos. (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2021, p. 18).

Desta forma, a instituição de ensino, junto com a família e a sociedade, deve desenvolver e possibilitar espaços para que os alunos adquiram essas habilidades através da gestão de conflitos, manifestações artísticas e dinâmicas, discussões, problematizações e diversas outras atividades que condigam com a necessidade de cada aluno ou grupo, possibilitando a construção tanto do conhecimento cognitivo, quanto do conhecimento socioemocional. Nesse sentido, é evidente a necessidade de aprofundamento contínuo da formação do professor em relação as competências socioemocionais; com vistas a acompanhar as novas tendências contemporâneas e respectivas necessidades educacionais.

### Formação continuada espaço do educador na escola Olavo Bilac

Imersos em um mundo em constante evolução tecnológica, marcado por profundas modificações na sociedade, e conseqüentemente, na vida do ser humano, é evidente que a formação do professor, para atender as demandas atuais educacionais, deve passar por uma série de alterações constantemente, a fim de (re)estruturar o conhecimento e melhorar a aprendizagem dos alunos. Contudo, muitos professores já se encontram formados há mais de décadas, passando por uma formação que não abarca as mudanças contemporâneas, e, portanto, sem condições de lidar com a sociedade informacional e tecnológica que existe hoje; fato este que comprova a necessidade de formação contínua para os profissionais. Embasados nessas premissas, e tendo como foco ampliar as aprendizagens, a partir das novas competências e habilidades que se requer na docência, a Escola Olavo Bilac, no município de Lucas do Rio Verde, estado de Mato Grosso, realizou sua formação docente no ano de 2022, intitulada “Espaço do Educador”.

O século XXI requer um professor pesquisador que seja engajado na prática docente, adotando uma atitude de reflexão contínua sobre a prática pedagógica diante a tantas mudanças estruturais e sociais. Desta maneira, a reestruturação do trabalho pedagógico é condição necessária para o avanço e adequação da educação nos moldes exigidos na contemporaneidade, sendo a formação continuada, o método de maior eficácia.

Garcia (199. p. 22) afirma que:

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola.

Segundo Romanowski (2017, p. 138): “A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em contínuo, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos”. Assim, busca-se desenvolver, através da formação contínua, um professor prático reflexivo, que analisa e avalia continuamente a sua experiência pedagógica de acordo com o contexto social.

No entanto, Nóvoa (1992) alerta que é preciso se em mente que a formação não se constrói pela acumulação de cursos, e sim um trabalho de



reflexibilidade crítica sobre as práticas. Hargreaves (2014) corrobora o pensamento enfatizando que a formação dos professores deve ser sustentada por elementos que de fato promovam realmente o desenvolvimento de estratégias de ensino com ênfase nos novos modelos de aprendizagem, os quais priorizam a autonomia do aluno em seu processo de interpretar e elaborar conceitos e habilidades.

Segundo o próprio autor, o professor deve aprender a ensinar os alunos de uma maneira que não foi ensinado na sua época de formação inicial, devendo, portanto, reconstruir sua identidade, comprometendo-se com a aprendizagem profissional contínua, aprendendo e desenvolvendo novas competências, habilidades e atitudes, adotando uma postura crítica frente à realidade.

Na concepção de Ghedin (2008, p. 135):

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência.

Nesta perspectiva, surge a Prática Continuada Espaço do Educador, que permite ao professor adquirir maior consciência de suas ações, ampliando o seu nível de reflexão e análise para compreender os contextos socioculturais e históricos nos quais se insere a sua prática pedagógica.

Como a proposta formativa o Parecer Orientativo do Estado de Mato Grosso posta como “um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas” (MATO GROSSO, 2013, p. 2), de forma que no projeto da instituição escolar precisa estar previsto momentos de formação coletiva (professores e funcionários) e específica (por área de atuação).

Para Ghedin, a passagem prática docente para a prática crítica é um processo árduo e complicado, pois na reflexão crítica “distanciamos-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis” (2008, p. 140). Segundo Ghedin, a reflexão crítica é a única que leva a formação da autonomia, pois “a informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica” (op.cit. p. 147).

Conforme o Parecer Orientativo, bem como as orientações elencadas nas diretrizes curriculares municipais, com o objetivo de transformar a escola em um espaço de formação democrática e integral, os professores da Escola Olavo Bilac, realizaram encontros semanais para estudos alinhados às novas orientações educacionais, BNCC e as diretrizes curriculares; com as orientações para um exercício docente dinâmico, colaborativo e eficaz; a fim de possibilitar ao educador desvelar o contexto social mais amplo, onde o ato de ensinar e educar transita.

Nessa linha de raciocínio, a aprendizagem contínua sólida deverá envolver ações que favoreçam o aprender para trabalhar eficazmente e com outros colegas de profissão, de forma que os professores se tornem seus próprios agentes de mudança. Desta forma, o engajamento de todos os educadores e demais profissionais envolvidos no processo educativo em pesquisas dos problemas



práticos do próprio contexto escolar, contribui para a democracia dos sistemas escolares, bem como a produção de conhecimentos, tão necessária para a transformação do mundo em um lugar melhor para todos.

## Conclusão

O estudo que por hora se desenvolveu, teve como principal proposta, fazer uma breve discussão e reflexão dos estudos realizados na formação docente em 2022, da Escola Olavo Bilac. Concomitantemente, aborda-se a relevância da inclusão das competências socioemocionais no ambiente escolar para a promoção de uma educação cidadã e integral, que englobe todas as esferas da vida humana, considerando que a educação está em constante modificação, se tornando cada vez mais evidente de que a escola deve capacitar os alunos, não somente em termos cognitivos, mas deve atingir inclusive a dimensão socioemocional.

Nesse sentido, há um grande desafio pela frente, onde os educadores devem atuar de maneira efetiva, reanalisando práticas pedagógicas, e adaptando os currículos para realizar transformações no contexto socioemocional das crianças e adolescentes. Assim, compreende-se que a sociedade contemporânea requer indivíduos formados de maneira integral, que estejam preparados para enfrentar desafios que exigem sim capacidades cognitivas, mas também capacidades socioemocionais. Diante disto, a incorporação no currículo das competências gerais da BNCC é de extrema relevância.

É preciso ter em mente que não há um método específico para trabalhar com a multiplicidade de valores, é preciso analisar e estudar as necessidades de cada instituição de ensino e comunidade, colocando os alunos como protagonistas deste processo e incentivá-los a caminharem com as próprias pernas. A escola deve conceber seu currículo de forma que os conteúdos abordados não sejam desenvolvidos de forma isolada e dissociada da realidade, devendo considerar experiências, formando seres humanos capazes de contribuir para a formação de uma sociedade emocionalmente consciente e completa.



## Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category\\_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: jan. 2023.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: (Orgs.). PIMENTA, S. G.; \_\_\_\_\_. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HARGREAVES, A. Ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança. Porto Alegre/RS: Artmed, 2014.

MATO GORSSO. Secretaria de Estado de Educação. Parecer Orientativo 01. Referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Professor. Cuiabá, 2010.

\_\_\_\_\_. Projeto Sala de Educador. Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro: 2011.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio (org) Vida de professores. Portugal: Editora Porto, 1992.

OLIVEIRA, Letícia Grejo de; NASCIMENTO, Maria Beatriz de. Competências e Habilidades Socioemocionais no Contexto Educacional de uma Escola Privada: Assis (SP). Fema, 2021.

PAR, Plataforma Educacional. Competências Socioemocionais na BNCC. Ebook. 2021.

ROMANOWSKI, J. P. (2017). Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibpex, 2007. Loiola, R. (2019). Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril nº. 222.138.



## INCLUSÃO E CULTURA DIGITAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

*Carlos Antunes Rodrigues<sup>1</sup>*  
*Luziane Aparecida Ribeiro<sup>2</sup>*  
*Marta Brizolla<sup>3</sup>*  
*Elena Romancini<sup>4</sup>*  
*Rogério Leite Murji<sup>5</sup>*

### Introdução

O mundo contemporâneo é inegavelmente tecnológico e digital, devido ao fato que ao longo dos anos as tecnologias vêm (re)configurando praticamente todos os aspectos da vida humana, seja no âmbito familiar, social, cultural e econômico. Essa mudança de paradigma da sociedade, ocasionou também diversificadas mudanças na esfera educacional, contudo, esta ainda permanece pouco explorada por uma série de motivos que acarretam sério prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem, além de favorecer a desigualdade social.

Este trabalho pretende abordar as potencialidades da utilização das tecnologias digitais no cotidiano escolar, investigando as possibilidades e limites que devem ser levados em consideração ao se tratar da inclusão digital no campo educacional como ferramenta para além de contribuir no processo de ensino aprendido, mas também como instrumento de redução das desigualdades sociais. Também será realizada uma reflexão sobre o papel do poder público na elaboração de mecanismos legislativos e políticas públicas de apoio à inclusão digital nas escolas, identificando e discutindo os direitos e garantias contidos na Constituição Federal.

Quanto à metodologia de pesquisa, entendeu-se necessária a adoção da técnica de pesquisa bibliográfica, na qual traçou-se caminhos para se repensar na inclusão digital com finalidade pedagógica, buscando respaldo em autores como Teles e Souza (2019), Bergmann (2010) e Nunes (2011).

---

<sup>1</sup>Professor de Educação Física, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. carlosantuneslr@gmail.com

<sup>2</sup>Coordenadora Pedagógica, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. luziane\_ribeiro1000@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora de Língua Portuguesa/Pedagogia, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. malubrizolla@gmail.com

<sup>4</sup>Professora de Língua Portuguesa/Pedagogia, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. mariromancinielena@gmail.com

<sup>5</sup>Professor de Ciências, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. profbiorogério6681@gmail.com



Para se alcançar os objetivos propostos, por ser um breve estudo com finalidade de fomentar o assunto, o trabalho alicerça-se em um capítulo, além da introdução e da conclusão, discutindo a responsabilidade dos entes públicos na inclusão digital, bem como abordando sucintamente o cenário de exclusão digital no Brasil, compreendendo que a inclusão digital vai além do acesso, implicando uma apropriação das tecnologias digitais reconhecendo seu potencial criativo e comunicacional.

## Sociedade digital, cultura digital, escola digital

A partir do século XX, a sociedade tem passado por diversas mudanças de paradigmas devido a popularização da tecnologia, no século XXI, diante as inúmeras transformações e aperfeiçoamentos, a tecnologia passou a possuir um status íntimo com a vida humana contemporânea. Desta maneira, incontáveis reflexões sobre a tecnologia têm sido realizadas, sobretudo no campo educacional, haja vista que as tecnologias digitais vêm cada vez mais mediando os processos de ensino-aprendizagem nos diversos espaços educativos.

Assim, quando se fala de inclusão digital e cultura digital nas escolas, é preciso previamente propor uma reflexão do que vem a ser esse termo. A palavra *inclusão* no sentido educacional refere-se a uma educação que não se constitui mais de maneira seletiva, excludente ou rígida, e sim aberta, flexiva e democrática, epistemologicamente concepções de direitos humanos.

Para Teles e Souza (2019, p. 112):

O termo inclusão, em sua amplitude, pode relacionar-se a implantações e às implementações de políticas públicas voltadas principalmente à prática da cidadania, incentivando respeito e valorizando as diferenças. No contexto escolar, a inclusão pressupõe acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal

Nesse novo cenário, compreende-se que a inclusão digital não diz respeito somente a incorporação das tecnologias nas instituições de ensino, e sim relaciona-se a ações que garantam a apropriação da cultura digital, por meio da promoção de novas estratégias metodológicas mediadas pelo uso das tecnologias digitais. Relaciona-se a capacidade de compreender e interagir com as informações que cada vez mais circulam através de ferramentas tecnológicas (BORGES apud NUNES, 2011, p. 71).

Por fim, Pineda Apud Nunes (2011, p. 74) compreende que a inclusão digital é “[...] um processo contínuo integrado a todas as demandas envolvidas: barreiras técnicas de acesso, identificação de necessidades, capacitação dos envolvidos [...] e reflexão sobre as consequências desse processo”. Levando em consideração que a cultura digital traz inúmeras possibilidades e novas formas de ver e estar no mundo, potencializando o processo de ensino e aprendizagem e levando o exercício da cidadania em um outro nível.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem que:

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, as informáticas,





entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (...) Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos (p. 11-12).

A sociedade atual passa a ser reconhecida por diversos autores como sociedade da informação, a qual possui a presença das novas tecnologias como uma de suas características fundamentais. Não havendo como negar que a utilização destes equipamentos está cada dia mais presente no cotidiano das crianças e adolescentes.

De acordo com Rodriguez (2011), a concepção de mero acesso às tecnologias nas escolas precisa urgentemente ser superada, tendo em vista que a inclusão digital implica também no respeito ao cidadão e à diversidade. De forma que as instituições de ensino devem utilizar da tecnologia para criar espaços diferenciados e tecnológicos, que promovam a emancipação digital e o exercício pleno da cidadania, constantemente reavaliando suas estratégias de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que a inclusão digital contribui para uma sociedade mais igualitária, sólida e capaz de desempenhar e dinamizar as funções de comunicação e informação, garantindo os direitos humanos fundamentais como direito à vida, à liberdade, à igualdade e à dignidade, bem como o pleno desenvolvimento de sua personalidade. A emergência tecnológica do século XXI possibilita a inclusão digital do ser humano e a democratização da sociedade.

Lima (2005) caminha nessa mesma direção, ressaltando que a inclusão digital vai muito além da mera instrumentalização das tecnologias em sala e se constitui uma forma de inclusão social e justiça, dando a oportunidade para que os alunos estabeleçam contato com diversas tecnologias que nem sempre possuem acesso em seu cotidiano familiar.

O direito à inclusão digital encontra-se expressa no art. 3º, III, da Constituição Federal, e convalidada pelas disposições restantes, do art. 5º, "caput", e incisos "IV", "VI", e "IX", e art. 6º. Faz-se preciso salientar ainda que a educação é um direito e dever de todos, tanto do Estado quanto da família conforme a Carta Magna, devendo ambos contribuir com as instituições de ensino. Deste modo, compreende-se que a educação está diante de um novo desafio, o qual consiste essencialmente em:

[...] inserir as novas tecnologias da informação e comunicação na escola com vistas a promover a alfabetização tecnológica, a democratizar o acesso às tecnologias da informação e comunicação para alunos e comunidade, e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, não é suficiente investir apenas na infraestrutura física, com a criação de laboratórios de informática nas escolas e a compra de equipamentos sofisticados, se não se investir na formação dos professores, formação do educador para operá-los e saber utilizá-los com finalidades educativas (BERGMANN, 2010, p. 2).

A inclusão digital deve ser vista como uma necessidade e uma condição chave para superar a exclusão social na sociedade da informação e alcançar o exercício pleno da cidadania, devendo o Estado criar e implementar uma infraestrutura adequada nas escolas, além de possibilitar formação qualificada e



capacitada para os professores, que possuem papel extremamente relevante neste processo.

O docente precisa estar preparado para reconhecer o potencial educativo das tecnologias, devendo ser capaz de participar dessas novas dinâmicas instituídas, apropriando-se dessas ferramentas e potencializando os processos de inclusão digital. Para Pena (2018, p. 10) o maior desafio hoje aos professores é reconhecer que esses novos meios de comunicação devem fazer parte da sala de aula como recurso e apoio pedagógico às aulas presenciais e ambientes de aprendizagem de ensino a distância.

O processo acelerado da inserção das tecnologias na sociedade requer uma nova forma de organização, sendo a cada dia mais essencial a familiarização com as novas tecnologias para o fortalecimento da educação. As tecnologias devem ser promovidas no ambiente escolar de forma dinâmica e prazerosa, servindo para trazer a interação e a democratização da aprendizagem.

### **Considerações finais**

Ao refletir sobre as contribuições trazidas nota-se que o ritmo acelerado das inovações tecnológicas moldou uma nova sociedade que depende cada vez mais de formas de interatividade para o seu desenvolvimento. O mundo atual e tecnológico fixou novos sentidos e construiu novas formas de produzir conhecimento e trocar informações, convidando todas as pessoas que nele habitam para constantemente interagir com os recursos tecnológicos.

Dito isso, a educação está diante de um novo desafio no qual necessita reconhecer a transformação gerada pela cultura digital e propor novos horizontes para os seus alunos, promovendo uma educação inclusiva e democrática, assumindo-se como uma instituição produtora de conhecimento e de cultura.

Além disto o poder público deve adotar políticas para que os direitos e garantias individuais que estão previstos da Constituição da República Federativa do Brasil sejam efetivados, utilizando a inclusão digital nas escolas como maneira de igualar as diferenças sociais, traçando metas educacionais para o desenvolvimento social autossustentável.

Nesse sentido, compreende que o professor é ator central para potencializar os processos de inclusão digital, de modo que necessita de constante atualização para que possa operar nesse novo cenário social. Ressalta-se por fim que nesta jornada, a escola deve incluir digitalmente os alunos para que eles estejam preparados para o exercício da cidadania; cidadania esta defendida pela Constituição Federal de 1988.



## Referências bibliográficas

BERGMANN, Helenice. Maria Barcellos Escola e inclusão digital: desafios na formação de redes de saberes e fazeres. 2010.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação; Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio; Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

NUNES, P. S. (2011). Em busca do tesouro: inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de Técnico em Informática – PROEJA. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: 2011.

PEÑA, Maria De Los Dolores Jimenes. Ambientes de aprendizagem virtual: O desafio à prática docentes. S/D.

RODRIGUEZ, C. L. (2011). A utilização de recursos audiovisuais em comunidades virtuais de aprendizagem: potencialidades e limites para comunicação e construção de conhecimentos em rede. Tese (Doutorado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TELES, Margarida Maria; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Inclusão nas Escolas. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2019.



# DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E EMANCIPADORA DA AMÉRICANA LATINA

*Mateus Martins Moreira*<sup>1</sup>

*André Paulo Castanha*<sup>2</sup>

## Introdução

Neste artigo construído a partir da pedagogia de Paulo Freire em diálogo com Dussel, Saviani e Gramsci, pensadores contra-hegemônicos, enfatizamos a importância de fazermos em nossas escolas uma caminhada educacional libertadora e emancipadora, desenvolvida criativamente e criticamente a partir da perspectiva latino-americana. Apresentamos o potencial da filosofia e da pedagogia latino-americana, em diálogo com a proposta gramsciana de uma escola unitária como possibilidade para novas práticas pedagógicas, que, realmente se concretizem em caminhos de libertação e superação das desigualdades sociais, resultado doloroso da cultura de dominação e opressão que se propagou e continua a se propagar na América Latina.

Buscamos entender a localização atual da escola a partir de Saviani (1996), que recuperou sucintamente sua origem e desenvolvimento histórico, articulada na sua relação com o trabalho e os trabalhadores, ao longo do tempo. Com Dussel (2012) buscamos contextualizar filosoficamente o processo e os reflexos da colonização na negação da identidade do povo latino-americano para conseguirmos entender a caminhada educacional na perspectiva do ser-negado-em-si. Com Paulo Freire (2020) buscamos compreender a categoria do oprimido e visualizamos saídas para a superação de modelos educacionais que ainda se pautam em uma educação bancária. Por fim, apresentamos como possibilidades para a prática educativa de uma nova escola unitária a partir da perspectiva desenvolvida por Gramsci (1989).

Para dar conta do objetivo proposto, organizamos o texto em duas partes. Na primeira tratamos dos desafios enfrentados pelos oprimidos na caminhada

---

<sup>1</sup> Mestrando do programa de Pós-Graduação em educação - na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Bacharel em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE); Bacharel em Teologia pela Faculdade Missioneira do Paraná (FAMIPAR); Licenciado em Letras, História e Filosofia pela Universidade Paranaense (UNIPAR). E-mail: mateuzmm26@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão. Membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDOPR), GT local do HISTEDBR. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pós-doutor na área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: andrecastanha66@gmail.com



escolar ao longo da história. Na segunda apresentamos possibilidades de superação da dualidade escolar a partir da América Latina.

## Os desafios enfrentados pelos oprimidos na caminhada escolar ao longo da história

A escola que foi pensada para os trabalhadores sempre teve como objetivo melhor inseri-los no mundo do trabalho, preparando-os apenas para atividades operativas e não para o agir crítico e reflexivo. Já na outra ponta da sociedade, na parte de cima, contrariamente, as elites, ou classes dominantes recebiam uma outra educação, mais preocupada com ofícios e finalidades superiores. Como indicou Saviani (1996), ao traçar um caminho histórico da escola, da educação e da forma escolar:

no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisaria trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola [...]. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho [...] na Idade Média, as escolas [...] se destinavam à educação da classe dominante. [...] na época moderna [...] na sociedade capitalista [...] o desenvolvimento da escola [está] vinculado ao desenvolvimento das relações urbanas [...] quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar. (SAVIANI, 1996, p. 152-156).

Segundo Saviani, toda vez que um grupo acende ao poder há a necessidade de uma escola que prepare os seus trabalhadores, pois “a história da escola começa com a divisão dos homens em classe. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra, [...] A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola” (SAVIANI, 1996, p. 159). E essa realidade precisa ser sempre debatida com os trabalhadores, para que saibam como a educação foi, e é pensada para eles, pelas classes dominantes. Segundo Saviani:

Teóricos como Adam Smith, afirmavam que a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna [...] Dai a famosa frase a ele atribuída ‘Instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas’. Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social” (SAVIANI, 1996, p. 160).

Paulo Freire nos ajuda a recordar que na América Latina o povo não só foi oprimido, mas também brutalmente escravizado por meio do trabalho, e a este povo foi lhe imposto uma nova identidade, ao passo que a verdadeira foi sendo negada. Desde o início da colonização, a cultura latino-americana foi suprimida pelo modelo europeu. Por isso, ainda hoje, passados já mais de quinhentos anos, partindo de nossa pobreza precisamos descobrir nossa realidade oculta, de ser



negado em si, de oprimidos (DUSSEL, 1995, FREIRE, 2020). De um modo emocionante Freire resume o contexto histórico brasileiro e escancara a necessidade de uma educação que leve a uma autêntica libertação porque,

o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 1967. p. 66-67)

A educação colonial que o povo latino-americano recebeu, foi simultaneamente ocultando sua verdadeira identidade, na medida em que ia se impondo como realidade soberana e totalizante. E assim aconteceu que determinados sujeitos foram subjulgando outros e os oprimindo, por meio de relações de poder (FREITAS; FREITAS, 2019). Sabemos que a realidade da educação nos países do continente latino-americano foi/é semelhante, por isso precisamos de uma nova caminhada pedagógica, pois a evidência é de que,

entre os diversos países do Continente, parece-nos que o conteúdo programático é, em geral, demasiado abstrato e formalista. Os métodos didáticos estão mais preocupados com a transmissão de conhecimentos do que com a criação de espírito crítico. Sob o ponto de vista social, os sistemas educativos estão orientados à manutenção das estruturas sociais e econômicas reinantes, mais que à sua transformação (CELAM, 1968, p. 21).

Dussel sendo um estudioso do povo latino-americano buscou desenvolver uma reflexão sobre sua realidade, e o percebeu como um “ser negado em si”, conseguindo demonstrar que esta negação não é metafísica, mas sim concreta, analítica, material, econômica e política, por isso, só existe um caminho possível; romper com a hegemonia destes sistemas totalitários e, conquistar a libertação total (DUSSEL, 1995). Para Dussel, a Europa se apresentou ao mundo como ser-em-si acreditando que “fora de suas fronteiras está o não-ser, o nada, a barbárie, o sem-sentido. O ser é o próprio fundamento do sistema ou totalidade de sentido da cultura e do mundo do homem do centro” (DUSSEL, 1977, p. 11). O ser que gera e impõe a sua cultura como totalidade e única possibilidade, pensa e quer fazer crer que, o que estiver fora de seu domínio é um não-ser, e que não pode ser aceito. “Especialmente centro, o *ego cogito* [...] se pergunta com Fernández de Oviedo: “os índios são homens?”, isto é, são europeus e por isso animais racionais? [...] são apenas mão-de-obra, se não irracionais, ao menos bestiais” incultos – porque não tem cultura do centro – selvagens ... subdesenvolvidos.” (DUSSEL, 1977, p. 9-10).

Assim a filosofia europeia como síntese do centro da hegemonia ideológica das classes dominantes, contrariamente à filosofia da libertação fez da filosofia o seu fundamento para justificar a dominação da Europa sobre o mundo (DUSSEL, 1977). Para se compreender o porquê de abordarmos os termos emancipação e libertação com constante frequência é preciso levar em conta o



cenário educacional em que nos encontramos, com suas disputas percebendo o que realmente está em jogo e quem está no jogo. Esta descrição é feita por Saviani:

As teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido de conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dos dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (SAVIANI, 2008, p. 12).

Isso ficou ainda mais claro quando a lógica do neoliberalismo se infiltrou dentro do âmbito educacional, pois esta política busca “atacar a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes [...] mediante uma política de reforma que pretende apagar [...] de nossas sociedades a possibilidade [...] de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias” (GENTILI, 1995, p. 244). Esse novo ataque à escola pública, impede que a superação das desigualdades e a transformação social possa acontecer.

Gentili (1995) e Freitas (2012) chamam a nossa atenção para o processo de surgimento, concretização e hegemonização de novos modelos educacionais com a finalidade exclusiva de suprir as necessidades do mercado de trabalho, que está se consolidando junto com o movimento ideológico, neoliberal e neoconservador que se vive hoje no mundo e no Brasil impulsionado pela globalização. Estes autores percebem uma sociedade cada vez mais confusa, transitando entre os limites do conservadorismo e do neoliberalismo, onde reduzem “a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas” (FREITAS, 2012, p. 387).

Segundo Freitas, “a proposta dos reformadores empresariais de ratificação do currículo, mínimo” (2012, p. 389), sorrateiramente começam a penetrar e dominar a educação pública. Essa lógica, no entender de Saviani, faz com que cada vez mais aumente “a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento ficavam restritas a determinadas habilidades profissionais.” (SAVIANI, 1996, p. 159). Assim fica claro que historicamente o povo trabalhador sempre foi vítima de sistemas que se fundamentaram na lógica da opressão, dominação e exploração, e que a educação não foi pensada para os trabalhadores, ou quando pensada, foi para adaptá-los à exploração pelo trabalho.

Diante desta certeza, não tão evidente ao olhar dos desacostumados com o pensamento contra-hegemônico, há a necessidade de se construir um caminho educacional crítico, reflexivo, emancipador e libertador que propicie aos trabalhadores compreender a realidade como ela é, tendo clara consciência de que estamos numa sociedade capitalista, onde ainda prevalece a divisão da escola em clássica e profissional, onde a escola clássica destina-se às classes dominantes e a profissional destina-se às classes trabalhadoras (GRAMSCI, 1989). Hoje, mais do



que ontem, é preciso uma educação que desperte nos oprimidos o desejo de superar as adequações forçadas pelos sistemas hegemônicos dominantes (FREIRE, 2020). Para Dussel (2012), esse caminho só se tornará possível quando assumirmos uma educação que seja propriamente da América-Latina, rompendo de vez com modelos educacionais europeus predatórios, que secularmente se estabeleceram como uma racionalidade totalizante e, historicamente dominaram e colonizaram o mundo.

## Possibilidades de superação da dualidade escolar a partir da América Latina

Vimos que historicamente a educação atendeu aos interesses majoritários das classes dominantes. Com o advento do neoliberalismo e da globalização da economia, e junto com eles o falso discurso da inclusão, é preciso intensificar ainda mais novos caminhos que possibilitassem pensar uma educação que possa se tornar “instrumento de promoção humana numa sociedade de exclusão, onde grande número de pessoas são simplesmente consideradas dispensáveis” (CNBB, 1998, p. 43).

Para Dussel, Freire e Saviani, as teorias filosófico-pedagógicas contra-hegemônicas são caminhos possíveis de protagonismo e envolvimento concreto com a sociedade, levando as pessoas a ter clareza sobre os mecanismos de manipulação ideológica presentes na sociedade, que estão nas mãos de “minorias hegemônicas dominantes, [...] que têm os recursos, a palavra, os argumentos, o capital e os exércitos) que, frequentemente, podem *cinicamente* ignorar as vítimas, os dominados e afetados-excluídos das ‘mesas de negociação’ do sistema vigente” (DUSSEL, 2012, p. 15). As práticas educativas, propostas pelas teorias pedagógicas contra-hegemônicas, (a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia histórico-Crítica, a Filosofia da Libertação) são caminhos possíveis para fazer a contraposição.

Para que o caminho da libertação possa se concretizar por meio da educação, precisamos que o educador seja, “o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, que não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula” (FREIRE, 1979, p. 4), mas em todos os espaços da vida concreta. Mas, temos que ter ciência que isso não acontece sem dificuldades, conflitos e lutas, visto que a história da escola está carregada de polêmicas e posições acirradas, fazendo com que o ensino se encontre sempre em crise (VICENTE et. al., 2001).

Precisamos compreender a lógica e os mecanismos de dominação que se instauraram na história, para que seja possível a ruptura com estes sistemas, onde possamos construir um novo caminho pedagógico que nos levará a uma autêntica práxis educacional como modo de libertação e emancipação (DUSSEL, 2012). E assim partimos por entender que, “a emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social.” (MOREIRA, 2010, p. 256).

A filosofia de Dussel sendo uma filosofia crítica dos sistemas hegemônicos, ao abordar a reflexão sobre as vítimas, os dominados, os excluídos, nos dá suporte para compreender, contextualizar e fundamentar um caminho





filosófico e pedagógico de libertação (DUSSEL, 2012). Segundo Dussel, para que haja verdadeira libertação, parte-se do pressuposto de que existia um antes, a totalidade atual e que existirá um depois, porque a “libertação é deixar a prisão (negar a negação) é afirmação da história que foi anterior e exterior à prisão” (DUSSEL, 1977, p. 68). Assim a libertação requer “um processo histórico-social que pressupõe a conscientização dos primeiros interessados na libertação, que são os oprimidos, sua organização, a elaboração de uma nova utopia que se traduz num projeto de sociedade mais democrática, participativa e alegre” (BOFF; ARRUDA, 2004, p. 172).

Em comunhão com a filosofia e a teologia da libertação, Freire vê a necessidade de uma nova prática pedagógica, que faça frente a influência do pensamento opressor, e que seja uma educação “que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2020, p. 43).

Para Dussel, o verdadeiro pensamento crítico filosófico revolucionário sempre surgirá na periferia, onde estão as classes oprimidas, e se dirigirá ao centro, como uma nova possibilidade. É ação do ser-negado-em-si que confronta o ser-em-si na sua totalidade, porque “o pensamento que se refugia no centro termina por ser pensado como a única realidade” (DUSSEL, 1977, p. 11). Tanto para Dussel como para Freire, somente os oprimidos é que têm condições de elaborar uma crítica ao sistema de dominação e identificar a potencialidade da política como atividade transformadora e libertadora (DUSSEL, 2012; FREIRE, 2020).

Ao desenvolver esta reflexão Dussel faz uma distinção importante quando afirma, que o que está fora da totalidade não é o não-ser, mas sim o ser-negado-em-si. Perceber essa diferença muda toda a compreensão da realidade. Compreender que o não-ser é na verdade o ser-negado-em-si, exigirá libertá-lo, para que deixando de ser-negado-em-si, possa recuperar e assumir sua condição anterior, sua verdadeira identidade de ser-em-si. Essa libertação é um processo, é um caminho e não uma imediatidade, e não pode ser indiferente e desamparada.

A ação libertadora que se dirige ao outro (irmão, mulher ou homem, filho) é simultânea a um trabalho em seu favor. Não há libertação sem economia e tecnologia humanizada, e sem partir de uma formação social histórica. Por isso, a práxis da libertação [...] é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade [...], pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa. (DUSSEL, 1977, p. 69).

Por isso, há necessidade de uma educação dos oprimidos com os oprimidos, que se torne suporte para que se possa agir livremente e pensar de modo reflexivo, com criatividade e criticidade, para passar da categoria do ser-negado-em-si para recuperar sua verdadeira condição de ser-em-si (DUSSEL, 1995; FREIRE, 2020). A construção deste caminho pedagógico se torna possível porque “a educação libertadora [...] questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação” (LIBÂNEO, 1994, p. 33). Nesse sentido, é preciso fazer uma leitura profunda da realidade educacional e perceber que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento



social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (JINKINGS, 2008, p. 11)

Segundo Freitas estas lutas ainda continuam e agora “a questão central é impedir que a lógica dos negócios e de mercado penetrem no âmbito da educação nacional e a destruam como um bem público” (FREITAS, 2011, p. 28). É nesta leitura que percebemos o quanto é urgente “uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática [...] que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar” (FREIRE, 1967, p. 90). Por isso, é preciso agir “em defesa da escola das maiorias, das periferias, aquela que oferece possibilidades concretas de libertação para todos” (JINKINGS, 2008, p. 11).

Tendo por base de compreensão a existência de uma grande disputa existente pelo domínio da educação, e tomando por opção analisar a educação pelo viés da educação libertadora, é possível afirmar que objetivando uma ação concreta, “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Mas para que isso aconteça é preciso ampliar o processo de conscientização sobre a educação, como também sobre o sistema capitalista, para que seja possível perceber que a escola pode ser usada como aparato ideológico para a manutenção da hegemonia de uma classe que busca se firmar como dominante sobre outras através de veladas manobras de opressão, pois “a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção’ intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a liquidar ou a submeter inclusive com a força armada” (GRAMISCI, 2002, p. 62). Segundo Saviani, é preciso que o trabalhador tenha conhecimento e consciência de que,

a sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim é preciso, mas “em doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção (SAVIANI, 1996, p. 160-161).

Para romper com esta determinação, é preciso criar um caminho que possibilite a criticidade e a reflexão, para que a sociedade em geral possa perceber que “o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal” (JINKINGS, 2008, p. 11). Ao mesmo tempo é preciso incentivar e dar suporte para que as pessoas façam um novo caminho onde venham a surgir novas ideias que possam se concretizar em “práticas educacionais que permitam as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não



explora mais [...], pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado” (MÉSZAROS, 2008, p. 12). Neste contexto, o educador tem um papel muito importante na conscientização do educando, porque a consciência “não chega à vítima ‘de fora’, mas surge de ‘dentro’ da sua própria consciência despertada pelo educador. A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade” (DUSSEL, 2012, p. 439).

Por ter a mesma compreensão de Freire sobre a realidade, Dussel afirma que a educação só será autenticamente libertadora quando começar a levar em conta quem é esse povo que aprende, com sua história, com seu contexto, com sua situação, com a sua realidade e com suas lutas. É por isso que precisamos de um modelo educacional que verdadeiramente possa romper com todo e qualquer sistema totalitário que obrigue o oprimido a se adequar ao opressor, pois “a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social. [ainda] São duas violências centrais, alicerces do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas [...] base dos novos totalitarismos” (SANTOS, 2015, p. 19).

Como nos ensina Freire, é necessária uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2020, p. 43). Para que seja possível pensar a libertação do povo, é preciso que se tenha verdadeiramente vontade de resolver as situações de miséria do povo, sem medo de falar das lutas. A primeira condição para se pensar um legítimo processo educacional de libertação é buscar desenvolver nos sujeitos a capacidade de perceberem o fato da opressão, pois “sem a capacidade de indignação frente a uma realidade que se apresenta como injusta, bárbara, inconveniente e desumana, não há como e nem motivos para se pensar em libertação” (SCHUTZ; SCHWENGBER, 2019 p. 163). Freire diz mais, é missão dos oprimidos libertar a si e aos opressores, porque

a violência dos opressores [...] os faz também desumanizados [...] [o que] leva os oprimidos cedo ou tarde, a lutar contra quem os faz menos. Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato opressores dos opressores, mas restauradores de humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liberta-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficiente para libertar ambos. (FREIRE, 2020, p. 30).

Freire vê a necessidade de uma educação que liberte o povo, que seja do seu interesse e de sua necessidade, “uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática [...] que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar” (FREIRE, 1967, p. 90). Só assim teríamos uma “escola única [...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1989, p. 118). Uma escola onde



exista a possibilidade de “educadores e educandos se fazerem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, superar também a falsa consciência do mundo.” (FREIRE, 2020, p. 105).

Portanto, para que surja uma verdadeira educação emancipadora e libertadora numa escola única e politécnica é necessário antes compreender que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47) superando a lógica da educação bancária que visa apenas a narração dos conteúdos, que “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado”, e que transforma os educandos em “recipientes a serem enchidos pelo educador” (FREIRE, 2020, p. 80).

Essa prática diminui o educador à mera função de depositar conteúdos na memória dos educandos, sem criatividade, sem transformação e sem saber. Assim, partindo de Freire precisamos entender que “para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2020, p. 105) superando o fatalismo da classe dominante. Como seres no mundo, somos inacabados e em constante construção e em luta constante pela/para a libertação.

### Considerações finais

Portanto, para que este caminho se concretize acreditamos que é preciso iniciar nas escolas e nos diferentes grupos sociais processos de conscientização, por meio de atividades dialógicas que possibilitem aos oprimidos liberdade para pensar e falar sobre sua condição. O caminho será visualizar e concretizar projetos de libertação por meio de pedagogias e filosofias que proporcionem homens e mulheres no processo de luta pela libertação se emanciparem e irem dialogicamente reconstruindo sua humanidade e a sociedade.

As possíveis relações do projeto de escola unitária pensada por Gramsci com a proposta libertadora de Paulo Freire, de Enrique Dussel e a PHC de Saviani se dão na criação de propostas para serem desenvolvidas no caminhar educacional. Pela via Gramsciana, percebemos que o primeiro passo é iniciar um o processo de rompimento com a dualidade da forma escolar que se mantém no modelo capitalista. Quando desenvolvermos uma escola, onde no mesmo espaço e com as mesmas condições, todos tenham a mesma educação, então teremos superado a dualidade escolar, e não existindo mais uma escola dos trabalhadores e outra das elites.

Por isso devemos ter a clareza que o papel da escola vai além de transmitir o conhecimento, e que ele se dá também na medida em que ela colabora na formação humana, dando suporte para que surjam novos cidadãos que ajam com autonomia, e que respeitando a pluralidade cultural, colaborem na construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana, e realmente popular.

Seguindo a linha de reflexão de nossos autores Gramsci, Dussel, Freire e Saviani, chegamos a uma máxima conclusão: devemos continuar lutando em vista de uma escola pública e unitária, onde o ser humano que lá aprende possa ser-em-



si e com os outros um sujeito liberto e emancipado, para agir criticamente e criativamente, lutando para impedir que sistemas financeiros se infiltrem, sorrateiramente, na educação e na política condicionando o agir e o pensar dos sujeitos sobre a realidade.

## Referências bibliográficas

BOFFE, Leonardo; ARRUDA, Marcos. Educação e Desenvolvimento na Perspectiva da Democracia Integral. In: Pedro Ribeiro (Org.). *Fé e Política: fundamentos*. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). *Fraternidade e educação: a serviço da vida e da esperança: Texto-Base*. São Paulo: Ed. Dom Bosco, 1998.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). *II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. Conclusões da conferência de Medellín 1968*. 6 ed. São Paulo: Paulinas.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 4 ed. Petrópolis, Vozes: 2012.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Libertação: na América Latina*. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12 Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 72 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. *Alteridade e relações dialógicas: aproximações entre os pressupostos de Enrique Dussel e Paulo Freire*. *RPGE*, v. 23, n. 1, p. 202-216, jan.-abr. 2019.

FREITAS, Luiz C. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? III Seminário de Educação Brasileira*. Campinas: CEDES, 2011.

\_\_\_\_\_. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. *Educ. Soc*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. – jun. 2012.



GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A Desordem Neoliberal, a Violência do mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-14.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Carlos E. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. Amp. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Also J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_. Teorias Pedagógicas Contra – Hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, jul.-dez. 2008.

SCHÜTZ, Jenerton A.; SCHWENGBER, Ivan L. Enrique Dussel e Paulo Freire: reflexões sobre o outro na pedagogia latino-americana. **Revista Alamedas**, v. 7, n. 1, p. 156-175. 2019.

VICENTE, Guy et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.



## DO LETRAMENTO DIGITAL AOS MULTILETRAMENTOS: REFLEXÕES SOBRE A AMPLIAÇÃO DE UM CONCEITO

*Carlos Antunes Rodrigues<sup>1</sup>*

*Lindalva Brígida do Nascimento Silva<sup>2</sup>*

*Marta L. K. A. Brizolla<sup>3</sup>*

*Geni Vieira Góis<sup>4</sup>*

*Rogério Leite Murji<sup>5</sup>*

### Introdução

O desenvolvimento vertiginoso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fez com que o uso das tecnologias se tornasse cada vez mais inerente para a participação do indivíduo em diversas instâncias sociais, promovendo uma inovação linguística e demandando do campo educacional uma série de novos desafios. A internet, por exemplo, passa a requerer o desenvolvimento de novas práticas de leitura e escrita para que o aluno contemporâneo consiga utilizar as tecnologias digitais, navegando e produzindo hipertextos, lendo charges, fazendo a leitura de jogos e outras diversas informações.

Assim, o letramento e o multiletramento na era digital tornou-se um processo essencial no ensino e aprendizagem de práticas de leitura e escrita, uma vez que se a sociedade atual exige que o indivíduo utilize a linguagem multimodal em ambientes digitais. Essa inovação linguística pressupõe mudanças na educação, demandando a adoção de novas práticas pedagógicas, e a reformulação do ensino.

Diante disso, o objetivo da pesquisa em questão consiste em realizar reflexões acerca da inserção das novas tecnologias como instrumento necessário para o processo de ensino e aprendizagem, sob a perspectiva do letramento digital

---

<sup>1</sup>Professor de Educação Física, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso carlosantuneslr@gmail.com

<sup>2</sup>Professora do AEE - Atendimento Educacional Especializado; EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. lindsilva01@gmail.com

<sup>3</sup>Professora de Língua Portuguesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. malubrizolla@gmail.com

<sup>4</sup>Professora de Língua Portuguesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. profegenivgois@gmail.com.

<sup>5</sup>Professor de Ciências, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso profbiorogério6681@gmail.com



e do multiletramento, contextualizando seus aspectos em sala de aula e identificando a sua função e relevância dentro desta nova realidade social, bem como abordando o papel do docente neste novo sistema de leitura e escrita da sociedade.

Como percurso metodológico realizou-se uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, apresentando inicialmente uma sistematização teórica sobre conceitos e terminologias acerca do letramento digital e dos multiletramento, tendo como suporte teórico as contribuições de: Anacleto e Miranda (2016), Neves (2019), Dionísio (2016), entre outros.

O presente estudo está dividido em capítulos, no primeiro capítulo apresentam-se a introdução, no segundo o desenvolvimento da temática, no terceiro as considerações finais, no quarto as referências bibliográficas.

## O letramento digital e multiletramentos

Atualmente o mundo é permeado pela presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ocasionando mudanças em várias instâncias sociais. A Sociedade Informacional (CASTELLS, 1999) ou a Cibercultura (LEVY, 1999), conforme os autores em questão, emergiu em razão de uma confluência de fatores, como o surgimento da internet e do computador, que exigem do sujeito do século XXI múltiplas habilidades para o uso de diferentes mídias.

A tecnologia alterou a forma de adquirir informação e de se comunicar, modificando os modos de aprender ler e escrever, surgindo uma nova concepção de leitura e escrita. De acordo com Marcushi (2018), a condição de leitor pode ser atribuída ao sujeito que consegue operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente.

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2018, pp. 229-230).

Nesse novo cenário, o letramento que antes era entendido simplesmente como um processo de decodificação do sistema alfabético, passa a exigir da pessoa letrada novas habilidades pedagógicas, em que é preciso aprender a gerenciar e compartilhar informações, bem como saber filtrar as informações, validando aquelas que advirem de fontes seguras e confiáveis.

Anacleto e Miranda (2016), conceituam letramento como sendo:

Um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em diversas agências sociais, porque a escrita, na atualidade, faz parte da paisagem cotidiana. Assim, o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em diversas esferas de atividades e não somente nas que fazem parte da rotina escolar. Letramento, então, abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, refletindo em outras mudanças sociais e tecnológicas. Dessa forma, uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão do ensino da





língua é a ampliação do universo textual, ou seja, a inclusão de novos gêneros, novas práticas textuais, a partir da combinação de diferentes modos de representações (imagens, músicas, cores, linguagem oral, linguagem escrita etc.) que, até pouco tempo, não eram tão valorizadas nas salas de aula (ANECLETO e MIRANDA, 2016, p. 68).

No que diz respeito aos multiletramento, este está relacionado a diversidade que existe entre as raças, a linguagem e a identidade cultural, bem como a capacidade de se reinventar constantemente em diferentes contextos sociais durante o processo comunicativo. O multiletramento oportuniza ao cidadão contemporâneo uma ampla variedade textual, englobando diferentes tipologias e modalidades textuais.

Anacleto e Miranda (2016) abordam o multiletramento:

Na perspectiva de convergência semiótica, o ato de ler e de produzir textos (orais e escritos) é resultado da articulação de diferentes ordens discursivas, fomentadas pelo hibridismo da linguagem, ou seja, pelos multiletramentos que fazem parte das práticas sociais, culturais, econômicas etc. dos sujeitos em suas comunidades. Nesse sentido, em uma sociedade letrada, a escrita se tornou um fator de interação entre as pessoas e a leitura uma forma eficaz de entendimento do mundo (ANECLETO e MIRANDA, 2016, p. 69)

Dionísio (2016) explica que para uma pessoa ser considerada letrada na atualidade, ela deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, usando textos tradicionais e as novas tecnologias de comunicação, participando plenamente da vida em sociedade como um cidadão ativo e informado. O autor ainda traz que é:

[...] Cada vez mais frequente a preocupação dos professores em inserir gêneros textuais diversos e recursos tecnológicos da sociedade moderna nas atividades realizadas em sala de aula”. Lemke (2000, p 269) ressalta que multiletramentos e gênero multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que “professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações”. (p. 140).

No que tange acerca da prática docente, é importante deixar claro que as responsabilidades quanto ao letramento digital e o multiletramento não pode recair apenas no papel desempenhado por quem ensina, é preciso que as alterações sejam realizadas para além do trabalho docente, havendo participação de toda a escola, bem como a sociedade para que sejam realizadas mudanças na estrutura educacional a fim de possibilitar o acesso a uma educação de qualidade a todos.

Além disto é necessário o comprometimento político e investimento financeiro, também é importante destacar que a formação do professor é um dos aspectos mais importantes que deve ser considerado. Os cursos de licenciatura devem adotar uma visão tecnológica e menos conservadora, formando profissionais com uma visão crítica e transformadora diante da sociedade.

Neste sentido, “a visão transformadora de hoje inclui a dimensão do saber fazer, do ter competências no uso de tecnologias educacionais que permitam ao educador resolver inúmeros problemas de aprendizagem que se manifestam em todos os níveis [...]” (NEVES, 2019, p. 18).



Uma formação continuada que vise especificadamente a inserção das TICs na escola é outra temática de suma relevância, levando em consideração que:

[...] o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos do conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetados, estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação (CANDAUI, 2000, p. 89).

De fato, as tecnologias apresentam inúmeros desafios para a Educação desenvolvida atualmente, e, portanto, o trabalho do professor quanto à educação linguística requer uma constante inclusão digital, não somente dos alunos, mas também dos próprios professores, que necessitam estar sempre aptos a mediar os processos tecnológicos em várias instâncias sociais de interação, comunicação e informação humana e não humana, relacionando saberes interdisciplinares tecnológicos e multimodais.

Hoje, mais do que nunca, no mundo contemporâneo é exigido que o professor adote uma postura como pesquisador, não apenas um transmissor de conhecimentos. Assim, faz-se preciso que novas práticas de formação sejam realizadas a fim de buscar a formação de um professor reflexivo e crítico, capaz de criar espaços de construção interdisciplinas com as TICs nas escolas, conduzindo os alunos a uma formação tecnológica e conectada aos novos formatos de letramento, resultantes das práticas dos multiletramentos e letramentos digitais.

### Considerações finais

A partir das discussões realizadas no decorrer desta breve pesquisa, fica evidente a importância do letramento digital e/ou do multiletramento nas instituições de ensino, de forma a permitir e oferecer aos alunos o contato com contextos e modalidades textuais distintos a serem aplicados ao ensino de diferentes línguas e em diferentes contextos sociais. Nota-se ainda que quando se fala da educação brasileira, ainda há um longo caminho a percorrer, contudo já é possível observar algumas mudanças no que se refere a gestão escolar e a prática docente.

As discussões suscitadas por fim relevam que a figura do professor é imprescindível para que ocorra uma transformação significativa, devendo este estar aberto ao novo e à complexidade de um mundo que está em constante mudança. Como se pode observar, as escolas, além de propor novos hábitos e costumes, deve fomentar novas práticas de linguagens, tendo em vista que na sociedade contemporânea a aquisição da leitura não se restringe a tão somente à escrita alfabética.

Reforça-se que esta pesquisa não pretende acabar o assunto, e sim servir de suporte de investigação para promover novas práticas, instigando novos estudos e pesquisas para atender a demanda de promoção de multiletramento digital advinda da Sociedade Informacional, dentro dos moldes da democracia e da conquista da cidadania digital plena.



## Referências bibliográficas

ANECLETO, Úrsula Cunha; MIRANDA, Josimara Divino Oliveira. Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. *Pontos de Interrogação*, v. 6, n. 2, pp. 67-80, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/viewFile/3295/2163>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

CANDAUI, V. M. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. GAYDECZKA, B. BRITO, K. (orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2016. p. 131-144.

LEMKE, J. L. Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, London, v. 1(3), p. 299-325, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual e análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2018.

NEVES, C. M. de C. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. In: *Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set./dez. 2019.



# A LEITURA CRÍTICA DE IMAGENS MIDIÁTICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA COMO ATIVIDADE PRÁTICA QUE FAVORECE A APRENDIZAGEM DO ALUNO NO 6º AO 9º ANO

*Raimunda do Socorro Sousa dos Santos Monteiro<sup>1</sup>*

## Introdução

O presente artigo que é parte da tese de doutorado: A Leitura Crítica de Imagens Midiática no contexto da sala de aula como atividade prática que favorece a aprendizagem do aluno no 6º ao 9º ano, tem como objetivo principal deste trabalho de pesquisa é mostrar a necessidade de se valorizar a leitura crítica de imagens no cotidiano do ensino fundamental, sendo esta proposta mais do que um passatempo ou objeto de entretenimento para o aluno, constituindo-se, na realidade, atitude importante para a aplicação de uma educação que visa o desenvolvimento pessoal e cultural na sociedade evidenciando como atividade prática capaz de proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno novas formas de ver, analisar e experienciar o conteúdo curricular, fornecendo ao docente, novas possibilidades de abordagem e intervenção pedagógica, constituindo-se como instrumento que pode auxiliar em soluções eficientes para as dificuldades encontradas na aprendizagem dos alunos, objetivando refletir acerca da leitura de imagens e contribuir com o processo educativo, uma vez que simbolicamente, os conteúdos existentes em sociedade dizem respeito a aspectos como as relações humanas, os valores morais, a ética, o convívio em sociedade e o respeito a princípios como liberdade, solidariedade e fortalecimento da autoestima.

Por isso, o professor deve trabalhar de forma clara e objetiva em sala de aula as leituras de imagens midiáticas, fazendo com que o aluno possa compreender as diversas linguagens que se processam neste universo. Neste sentido, refletir sobre as transformações sociais é uma necessidade que facilita a compreensão da realidade, o desenvolvimento do aprendiz e a inserção social. Com este trabalho vislumbra-se a importância das tecnologias, mais especificamente as mídias tecnológicas, aplicadas a educação constituem um paradigma educacional que engloba a descoberta, a criação, a consciência e indica que as instituições de ensino de modo geral representam um ambiente criado para a aprendizagem rica em recursos, possibilitando ao aluno a construção do seu conhecimento, segundo o seu estilo individual de aprendizagem. A leitura de

---

<sup>1</sup> Professora, Pedagoga, Mestre em Ciência da Educação, na Universidade Internacional Três Fronteiras/Py e Doutora pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales/Py raysssmonteiro@hotmail.com.



imagens midiáticas como meio de comunicação visual torna-se ferramenta de ensino-aprendizagem do professor em sala de aula, capaz de favorecer o desenvolvimento do processo educativo, com vista a garantir um aprendizado significativo aos alunos, visto que as mídias são tecnologia presente no cotidiano dos alunos e que de uma maneira ou de outra interfere na formação de opiniões, de valores, de comportamentos, de ideologias, através da informação, da cultura, da educação.

A integração entre as tecnologias e a educação é uma necessidade de nosso tempo, haja vista que estamos constantemente interagindo com celulares, computadores, internet, televisão, ferramentas tecnológicas que propiciam a integração das pessoas e o compartilhamento de tudo que é veiculado por elas, interferindo na concepção de mundo das pessoas.

Essa constatação é pertinente aos paradigmas educacionais porque coloca em xeque a forma de educar da escola no contexto do século XXI, da qual se espera a formação e capacitação do aluno para atuar plenamente na sociedade a que pertence. Para tanto, subtende-se que a escola seja capaz de promover a construção do conhecimento, a qual deve ser mediada pelo professor em consonância com os objetivos do ensino-aprendizagem, integrando conteúdos curriculares ao contexto social.

Ora, o atual contexto social é o da era da informação, permitida graças à revolução dos meios de comunicação. Contudo, o que se vê, ainda, é que na escola essa integração ainda não acontece satisfatoriamente, pois esta não foi preparada para usar meios e mecanismos tecnológicos de nosso tempo na educação. Assim o que se encontram são educandários desprovidos de infraestruturas adequadas a essa nova concepção de ensinar e aprender; professores despreparados e resistentes a essa realidade; pouca ou nenhuma formação para o uso das mídias na sala de aula; aventuras ousadas de alguns professores que querem suplantar as tecnologias tradicionais para melhoria no rendimento educacional.

Em contrapartida, encontra-se na escola, alunos com celulares participando de redes sociais, que jogam *playstation*, assistem e interagem com a televisão diariamente em casa. Esse descompasso tem sido percebido pela escola, a qual pouco tem feito para minimizar essa discrepância entre o contexto extra escolar e a sala de aula, devido, dentre outros problemas, à carência de formação adequada para uso dessas ferramentas, bem como da infraestrutura deficiente.

No que se refere as imagens midiáticas, foco deste trabalho, em geral, a realidade é de ausência de tecnologia modernas, o que se vê são aparelhos quebrados, falta de espaço adequado, uso improvisado e não planejados como recursos de aprendizagem, resistência do professor em usar, falta de capacitação para esse fim. Essa constatação refere-se ao uso dessas ferramentas no contexto da Escola Estadual Professora Josefa Jucileide Amoras Colares, localizada no bairro Nova Esperança, cidade de Macapá-AP, no que se refere ao uso no Ensino Fundamental.

Para isso, é importante analisar o conceito de mídias: suas reais dimensões e alcances, bem como os preconceitos e resistências que ainda as cercam e concebê-las como objeto de investigação.



Nesse contexto, são perguntas norteadoras deste trabalho: quais as dificuldades e necessidades dos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Josefa Jucileide ao usar as mídias como recurso de aprendizagem em suas aulas? Esses profissionais veem as mídias como inovação à garantia da qualidade da educação?

A partir dessas indagações se fez a pesquisa de Campo, discorrendo-se sobre o uso das mídias midiáticas como recurso didático no ensino-aprendizagem. Para tanto se desenvolve pesquisa teórica acerca dos seguintes subtemas: as Concepções e Educação, Tecnologia e sua Introdução no Contexto Educacional, Tecnologia da Informação (Tic's) Abordagem e Definição, Informática Educacional, a escola e os acervos das Tic's, a formação inicial e continuada um elemento estratégico para a capacitação do professor, as tecnologias como ferramentas pedagógicas em sala de aula, o uso das tecnologias na aprendizagens do aluno, as tecnologias na educação e seus fundamentos legais. Favorecendo o potencial educativo das mídias, como recurso didático e a mediação do professor visando desvendá-la à luz de estudos teóricos os quais possam referenciar o uso dessas tecnologias em sala de aula, mostrando a importância de analisar as imagens, explorar seu uso, funções e significados. Pois o ensino se torna mais abrangente quando são utilizadas as representações visuais que permitem a aprendizagem de tudo que os textos escritos não conseguem revelar, favorecendo a construção do conhecimento do educando como agente no mundo produtor de culturas.

Nesse prisma, faz-se necessário que a leitura das imagens seja inserida dentro de um contexto sócio cultural e político do processo ensino aprendizagem, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, onde as crianças precisam se preparar para conhecer o mundo que as cerca, pois só através de um ensino de qualidade elas serão capazes de entender e compreender tudo o que está a sua volta, construindo assim, a sua própria identidade, se tornando sujeitos plenos e realizados.

A investigação sobre o Uso de Imagens Midiáticas em Sala de aula ocorreu no campo prático, especificamente na Escola Estadual Professora Josefa Jucileide Amoras Colares, localizada na avenida Raimundo Pequilo Góes de Almeida, no bairro Nova Esperança, cidade de Macapá-Amapá, sendo que esta pesquisa aconteceu com a aproximação do investigador com os investigados, além da sustentação também por teorias, assim a referida investigação foi desenvolvida também de forma bibliográfica, com o suporte de capítulos de livros, teses, dissertações, artigos científicos e outros materiais pertinentes à investigação.

A partir dessas situações, considera-se relevante apresentar uma proposta didático-metodológica que oportunize aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professora Josefa Jucileide Amoras Colares, o uso eficaz das mídias como recurso de aprendizagem. Mas para que tal objetivo seja alcançado necessário se faz conhecer as mídias como ferramenta tecnológica com potencial educativo através de pesquisa teórica; refletir sobre a práxis pedagógica; desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem que englobe as mídias como recurso de aprendizagem, bem como, investigar, através de pesquisa teórica, os fundamentos das mídias ligados à educação.



Considerando que a Lei 9394/96 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução CNE/CEB nº 12.287, de 2010 – que determina: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, propiciou que nossa pesquisa investigue a importância do Ensino de Artes Visuais no ensino fundamental. Além de observar a qualificação dos professores e a falta de cumprimento das leis educacionais em artes visuais.

A abordagem da leitura crítica das imagens influencia o trabalho de educadores que se reportam a uma pedagogia da imagem. A pedagogia da imagem situa-se no marco teórico dos Estudos Culturais, e considera que a educação não se restringe às formas legais quase sempre organizadas na instituição escolar.

Constata-se, mediante a leitura bibliográfica e observações durante os anos de dedicação ao ofício de educador(a) na disciplina de Artes Visuais que cabe ao professor dessa disciplina estimular seus educandos para a familiarização e o contato frequente com as imagens, pois estas o induzem a perceber que ler uma imagem é uma atividade que traz informações que se encontram nos traços, nas linhas, nas cores e nas formas, num conjunto de significações para o mundo, e que o resultado desta leitura trará conhecimento e possíveis mudanças na concepção da forma com que se vê o mundo.

Desta forma a leitura de imagem dentro do contexto escolar pode ampliar o repertório imaginativo e criativo, pois traz uma importante contribuição no processo de desenvolvimento para uma leitura crítica de si e da realidade do mundo, já que toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor.

Assim, enfatizar o estudo em torno da leitura crítica de imagens constitui uma importante contribuição para que o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento do aluno venha a ser ampliado, tornando-o um indivíduo preparado para intervir na realidade a ponto de transformá-la.

O trabalho possui relevância para a prática pedagógica, uma vez que através da leitura crítica de imagens é possível estimular o aluno a realizar leituras múltiplas do mundo que o cerca, sendo que o educador passa a ter papel decisivo no estímulo a consciência crítica e a interpretação que o aluno é capaz de efetuar diante das diferentes manifestações artísticas.

Na era da tecnologia o docente, tem que estar receptivo às mudanças tecnológicas, no sentido de dispor aos educandos novos recursos tecnológicos, visando uma aprendizagem mais condizente e uma interação mais avançada com o mundo atual.

## **O uso das tecnologias na aprendizagem dos (as) alunos (as)**

No contexto educacional percebe-se que o uso das tecnologias na escola, faz com que os alunos se sintam parte integrante do processo de ensino e aprendizagem tendo a oportunidade de conhecer recursos tecnológicos para utilizá-los de forma consciente, aprendendo a dominar essas ferramentas para a sua vida pessoal ou profissional.



Portanto, a informática educativa é extremamente importante, fazendo com que os alunos tenham esse aprender a conhecer e aprender a fazer na sua vida escolar, podendo assim levar esses conhecimentos para sua vida pessoal e profissional.

O uso do computador é uma boa opção para pesquisas direcionadas com temas determinados pelos os professores, além das pesquisas o professor pode passar dados retirados de livros e apostilas e pedir para que os alunos pesquisem façam comparação e retire da internet novos dados sobre o assunto trabalhado em sala, assim aumentando o repertório escrito dos educandos.

A leitura dos dados retirados da internet é uma prática capaz de estimular nos alunos pesquisadores o hábito de ler, reescrever e interpretar o que eles acharam de importante, aprendendo não apenas a copiar tudo o que vê na internet, mas conseguir fazer uma leitura crítica e reflexiva de tudo o que está exposto no conteúdo.

Dessa forma a internet só tem a agregar novo saberes e ampliar os processos de ensino dentro da escola, trazendo uma gama de alternativas para que o professor possa criar um espaço diferenciado e com um contexto educativo baseado em novas situações diárias. Lembrando que o computador é um meio e não um fim em si mesmo, é um recurso didático dentro da proposta curricular.

Ainda para Libano (2006) o educador deve ensinar os alunos a terem capacidade para administrar o seu conhecimento, que supõe a habilidade para o raciocínio, seleção, construção e adaptação das informações adquiridas, para que posteriormente possam transformá-la em conhecimento.

Nesta perspectiva o educador, mediante o uso do computador no Laboratório de Informática Educacional, pode lançar mão da internet com o programa Google Earth para trabalhar as aulas de geografia, o qual a primeira parte o educador utilizará mapas, globo ou o livro que é estático, passando posteriormente para o uso do programa do Google Earth para verificar com os alunos uma dimensão mais ampla da localização, podendo assim trabalhar desde o micro começando a procurar a rua onde cada aluno mora, o município, passando depois para a cidade, estado, país e o continente.

Silva (2013, p. 43) explica que:

Assim, o aluno começará a ter uma visão do micro até chegar ao macro de uma forma lúdica e interativa, o qual, o professor poderá utilizar um Datashow para que os alunos consigam visualizar de uma forma mais clara e objetiva o que mostrado no programa, essa atividade pode ser realiza em grupo, dupla ou individualmente, dependendo do que o educador quer trabalhar e desenvolver com os alunos.

A incorporação de novas tecnologias e suas linguagens no cotidiano de todos, vem influenciando o processo de ensino aprendizagem, uma vez que os recursos tecnológicos a disposição dos professores e alunos apresentam conhecimento novos de outras maneiras, seja através de uma aula expositiva, um texto em linguagem de sinais, uma atividade, uma imagem ou um programa de vídeo. Essas inovações tecnológicas estão presentes nas escolas, valorizando a autonomia e os conhecimentos informais do aluno com deficiência auditiva.





Acredita-se, portanto, que os progressos tecnológicos, quando bem utilizados, contribuem para uma nova visão educacional. Daí cabe a escola oferecer ao educando a inclusão tecnológica, quando possível, visto que a tecnologia da informação é uma realidade. E, os alunos das classes do Ensino Fundamental não podem ficar excluídos desse processo de elaboração, implementação e uso de tecnologias

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, a faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura a análise de texto e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2010, p. 06).

Mas não basta inovar através de técnicas motivadoras de aprendizagem, é preciso também repensar os ambientes de aprendizagem e as concepções teóricas que os apoiam bem como despertar nos professores a necessidade de reverem a postura de "transmissores do conhecimento".

As escolas cabe a introdução das tecnologias e conduzir o processo de mudança da atuação do professor, que é o principal ator destas mudanças, a fim de capacitar o aluno a buscar corretamente a informação em fontes de diversos tipos. É necessário também, conscientizar toda a sociedade escolar, especialmente os professores que trabalham com alunos, da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural.

Freire (2005, p.20) explica que a formação nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com ajuda dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. "Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si mesmo". A tecnologia surge e se desenvolve taticamente para que o aluno seja protagonista nato de sua autonomia e quando a escola disponibiliza o uso da tecnologia.

Os benefícios sócio-educacionais do uso das tecnologias poderão ser perfeitamente notados quando alunos e professores são incentivados a construir uma relação dialética e, ao mesmo tempo, cercada da preocupação com o desenvolvimento das aptidões, não apenas para a assimilação de conhecimentos, mas principalmente, para lidar com o meio onde vivem.

De acordo com Neves (2012, p. 37)

É um fato decisivo da época presente que a cultura de computador esteja proliferando e transformando toda dimensão da vida desde o trabalho até a educação. Para dar uma resposta inteligente à dramática revolução tecnológica de nossos tempos, precisamos começar a alfabetizar quanto as tecnologias disponíveis já numa idade precoce. A própria alfabetização tecnológica, no entanto, precisa ser teorizada.

Assim, o conhecimento sobre o funcionamento das tecnologias envolve, portanto, aprender como usar computadores, acessar informações e material educativo na internet, usar correio eletrônico e serviços de listas, bem como construir *websites* com programas específicos para alunos com deficiência auditiva O conhecimento sobre as tecnologias compreende o acesso e o processamento de diversos tipos de informações que abundam na chamada "sociedade da informação" (WEBSTER, 2005, p. 31).



Em termos objetivos pode-se definir o espaço onde se utiliza as tecnologias como “um ambiente educacional, usado para fomentar a prática pedagógica utilizando para isso as tecnologias, mídias e TICs” (SILVA, 2005, p. 56).

Ainda hoje se observa que existem professores que não conhecem as tecnologias disponíveis na escola e muito menos como utilizá-las em favor do aluno para acelerar o processo de aquisição do conhecimento que deveria ser dinâmico, envolvente e prazeroso, além de intercambiável. A importância da inclusão dessas tecnologias nas escolas públicas numa perspectiva dialógica no processo educativo é algo imprescindível para o ensino-aprendizagem numa perspectiva emancipatória.

Como recursos para a aprendizagem, os elementos que fazem parte do que se denomina de tecnologias devem ser considerados como meio para potencializar a aprendizagem, tornando-a significativa para o aluno. Embora a escola dedique grandes esforços em melhorar o atendimento aos alunos, o acesso as tecnologias ainda são limitadas.

Uma das causas para tal distanciamento entre a escola e educação audiovisual é a alta tradição literária e oralista em que se formaram tanto os responsáveis pelo desenvolvimento dos planos curriculares quanto os professores de uma forma geral.

Também, Tavares (2009) mostra que é preciso considerar a responsabilidade dos profissionais dedicados à preparação das tecnologias. Se não há uma correta integração do material audiovisual aos processos educacionais, é também porque eles são mal desenvolvidos, na medida em que não se libertam das formas de expressão verbal.

Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce sua prática de sala de aula incluindo as tecnologias no cotidiano, além de aproveitar as possibilidades que esses recursos promovem. E isto se aplica também na relação professor-aluno (CUNHA, 2011).

Nesse sentido as tecnologias podem auxiliar no aprimoramento da aprendizagem dos (as) alunos (as), com base em instrumentos didáticos e pedagógicos de grande fascínio sobre os educandos. Dentre esses recursos e instrumentos que fazem parte dessas tecnologias na escola pode-se apontar o computador, a impressora, o scanner, o notebook, o data show entre outros. Além disso, podem fazer parte destas tecnologias a câmera fotográfica, a câmera filmadora, celulares, tablets.

## **A tecnologia na educação: fundamentos legais**

A educação preestabelecida na Constituição Federal Brasileira de 1988 trouxe amparos a todos os cidadãos brasileiros como segue:

Artigo 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição.

Além disso, tem-se o artigo 205 que estabelece:



**Artigo 205º:** 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.

Através desses artigos apontam a responsabilidade do Estado perante sua população em promover o acesso ao ensino e protegendo em parte o ensino obrigatório na esfera básica, impõe também ao Poder Público a responsabilidade de zelar junto aos pais aos educandos pela frequência à escola.

A educação deverá ser gratuita, e respaldada em vários momentos pelo Poder Público, isso traz ao estudante a garantia de ter o Ensino de dia e quando não for possível em horário noturno, embasado na Constituição Federal.

A educação é direito social fundamental, assegurado nos artigos 6º e 205º da Carta Magna. Também, o texto constitucional estipula que o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, deve articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam, dentre outros propósitos, à promoção humanística, científica e tecnológica do País (CF, art. 214, V).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, na seção III, inc. II, relacionada ao Ensino Fundamental, dispõe sobre o uso dos recursos tecnológicos no contexto escolar, explicando que um dos objetivos deste segmento educacional é a formação básica do cidadão mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (LDB, 2000, p. 27).

Com a promulgação da Lei, que trata em seu artigo 32, Inciso III, sobre a inclusão da disciplina como componente curricular obrigatório e necessário, promover outras ações relativas, pois, essa inserção também atribuía à disciplina, todas as competências e indicações para a inclusão das “novas” tecnologias na educação.

As reflexões sobre esse dispositivo levam a crer que a formação básica e continuada dos alunos deve abarcar vários aspectos que, de um modo ou de outro, influencia no olhar que o discente terá sobre o mundo. Entre esses elementos encontramos a compreensão da “tecnologia e das artes”.

Acredita-se ser correto afirmar que, no ensino ministrado, é necessário que o professor repense a forma como tem estimulado a formação do aluno, levando em conta que para isso é preciso que as tecnologias estejam presentes no cotidiano da práxis de modo permanente, pois isto se tornou uma base nacional comum de aprendizagem adotada pelo sistema público de ensino/aprendizagem.

A Lei nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe que o ensino será ministrado observando, dentre outros, os princípios da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e da garantia de padrão de qualidade (LDB, art. 3º, V e IX).

O ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendidas às condições legais, dentre as quais figuram a autorização de funcionamento e a avaliação de qualidade pelo Poder Público (LDB, art. 7º, II).

A legislação determina que a União assegure o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em



colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (LDB art. 9º, VI).

Outros dispositivos legais poderiam ser invocados, mas já parece claro que os estudantes possuem direito à educação de qualidade, sejam destinatários de serviços educacionais prestados pelo poder público, sejam clientes da iniciativa privada.

O uso de tecnologias educacionais liga-se essencialmente à questão da qualidade do ensino e da aprendizagem, inclusive porque novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados positivamente diferenciados.

De fato, o uso de computadores, notebooks, tablets e celulares em sala de aula ou fora dela, podem se transformar em excelentes instrumentos de acesso a conteúdo e vivências, permitindo que novas formas de aprendizagem se desenvolvam, através de editores de texto que fomentam a realização de oficinas de escritores, atlas interativo, lousas interativas, simuladores de experiências por meio de jogos educacionais ou simulações interativas, e assim por diante.

Complementando a Lei (LDBEN) nº 9394/96, foi lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (BRASIL, 1997) para o Ensino Fundamental com o objetivo de auxiliar os professores na execução de seu planejamento pedagógico, de acordo com a realidade que o cerca, contemplando pressupostos teóricos e propostas didáticas relativas às diversas linguagens artísticas, e sua tendência, dando maior ênfase à visualidade, favorecendo o estudo da arte nas escolas, com mais prazer e favorecimento a arte de inovar.

Segundo os próprios Parâmetros, o "(...) conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar" (BRASIL, 1997, p. 49). Dessa maneira, percebe-se que para produzir, apreciar e contextualizar os conteúdos vistos em sala de aula é preciso que se conte com a mediação das tecnologias midiáticas, pois estas tem provocado uma transformação considerável nas formas de pensar e expressar o que se internaliza e como o aluno sente a necessidade de buscar, em outros campos do conhecimento, ideias que se possam somar as suas, visando sempre o aprimoramento de sua aprendizagem ao mesmo que busca alcançar sua autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Os PCN's possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais. A própria comunidade escolar de todo o país já está ciente de que os PCN não são uma coleção de regras que pretendem ditar o que os professores devem ou não fazer. São uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.



As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis (BRASIL vol. 2, p.24).

É uma mudança significativa ocorrida nos últimos anos e devida à possibilidade de nos comunicarmos através de sons, imagens e textos, integrando mensagens e tecnologias multimídia. O som não é apenas um acessório, mas parte integrante da narrativa, assim como as imagens; o texto terá mais importância pela possibilidade de corrigir, rever, copiar e transmitir.

Nesse sentido, cabe à escola, no contexto dessa Área de Ensino, conectar os processos e produtos tecnológicos ao seu sentido semiológico mais profundo, na medida em que constituem respostas significativas a problemas, necessidades, sonhos e anseios humanos ancestrais. Borges (2013, p. 66) explica.

O PCN foi desenvolvido para suprir uma necessidade que o ensino no Brasil possui, em ter autonomia para poder trabalhar os conteúdos nas escolas, conforme a necessidade e regionalidade e o contexto em que a escola estava inserida. Esses conteúdos bases precisavam ser trabalhados por etapas, onde o aluno no final de cada etapa, como no ensino fundamental ou no ensino médio, obtivesse certos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, até mesmo para estar preparado para a vida profissional.

Com a criação do PCN o governo tinha como objetivo garantir que todos os alunos, em qualquer lugar do país pudessem usufruir, de um conjunto básico de conhecimento, ofertado pelas escolas.

O PCN não é uma regra disponibilizada pelo MEC para as escolas e professores, mas sim, parâmetros e diretrizes que servem como base para a educação brasileira. Desse modo Alves (2013, p. 71) assegura que

Assim, o envolvimento da informática e das novas tecnologias transformou toda a sociedade mundial, desde a comunicação, formas de transmitir informação, formas de realizar tarefas profissionais e tarefas domésticas, devemos observar que todas essas mudanças são necessárias e não podemos fugir dela, mas sim, entender, conhecer e estudar como utilizar as tecnologias de forma a agregar nosso trabalho, no desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e produtivas.

A inserção das novas tecnologias no ensino no Brasil é um avanço muito importante, pois irá contribuir para um ensino de qualidade, pois a informática serve como suporte para o ensino e aprendizagem, essa aprendizagem, podemos nos referir aos profissionais da educação e seus alunos. O ensino da informática no ensino médio, conforme o PCN deve tratar de temas, conteúdos sobre os Códigos e suas Tecnologias, Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e Ciências humanas e suas Tecnologias, com objetivo de servir como diretrizes para o desenvolvimento do projeto para o ensino de informática nas escolas brasileiras.

Os profissionais da educação se defrontam com exigências de ordens diversas no sentido de incorporarem à sua prática em sala de aula as tecnologias de informação e comunicação (TICs). Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, recomendam o uso dessas tecnologias:



É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1998, p. 96).

Os cursos superiores de formação de professores são recorrentemente avaliados pelo Exame Nacional (ENADE), que traça diretrizes para sua avaliação. O documento do ENADE de 2011, para a avaliação do curso deixa claro nos Art. 5º, inc. IV e VII e o art. 7º, inc. XVIII e XIX, que o professor tem que estar capacitado para operacionalizar as tecnologias midiáticas, e isso inclui, o uso desses recursos nos conteúdos, o que denota em mais uma recomendação legislativa sobre a importância do profissional estar qualificado a operar e/ou a mediar o uso das tecnologias midiáticas.

### **Tecnologias da informação (TIC's): abordagem e definição**

Na atualidade, ocorre mudanças cada vez mais rápidas na formação das pessoas ensinarem e aprenderem, principalmente com o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's). Isso pode ser observado pela simples constatação de que estes recursos estão cada vez mais incorporados e presentes em cotidiano dos indivíduos, especificamente no contexto educacional.

O próprio conceito de Tecnologias da Informação e da Comunicação, aponta para mudanças mais efetivas, já que a tecnologia passa a ser usada como fonte e meio de produção de informações e como nova forma de comunicação.

Assim, Tecnologias da Informação e Comunicação podem ser conceituadas como sendo todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres (BORBA, 2014).

Compreende-se que as TIC's, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

De acordo com Mota (2016, p. 48):

Sabemos que o canal (meio) determina o modo de transmissão e recepção da mensagem. Além disso, a tecnologia faz uso de diferentes linguagens (escrita, imagética, sonora) criando novos signos linguísticos, nos termos de Ferdinand de Saussure, que portam novos significados (conceitos) e significantes (forma material de representação). Nos parece claro, então, que a tecnologia é uma nova forma de linguagem e sua inserção e ampliação constante tornam quase impossível a tarefa de elencar todos os exemplos que a ilustrariam: desde a internet, com sua linguagem html, redes sociais, blogs, wikis, passando por visualizações de abstrações existentes apenas no mundo virtual dos jogos e simulações; até novas formas de educação proporcionadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), para cursos de educação a distância (EAD).

Essa nova linguagem possibilita, para a educação, novas relações com a memória/registo visual, escrita e oral, novas estruturas de enunciados multimodais, novos formatos de comunicação e interação social e novas formas de visualização e representação de esquemas abstratos que implicam em novas formas de compreensão e desenvolvimento cognitivo.



Nessa perspectiva, a principal contribuição das TIC se relaciona ao desenvolvimento do pensamento abstrato potencializado através de visualizações do real e dos modelos científicos que não estariam acessíveis diretamente. Assim, parece evidente a possibilidade que as TIC oferecem para levar o aluno mais longe, apresentando-lhe novas perspectivas sobre a realidade.

Delano (2012, p. 72) informa que:

Já se reconhece os desafios enfrentados pelos professores para inserir as TIC em suas aulas. Não bastassem as dificuldades formativas, na medida em que nem todos os cursos do ensino superior preparam adequadamente o professor em relação às TIC, há também dificuldades operacionais, sejam eles a falta de recursos materiais ou mesmo a falta de condições de trabalho do professor.

Segundo Alves (2014) apesar disso, os benefícios e potencialidades evidenciados nas pesquisas em educação e educação em ciências nos parecem motivadores para que esses desafios sejam superados de forma que cada vez mais possamos proporcionar um ensino de ciências condizente com a complexidade e potencialidade do mundo atual.

O uso das novas tecnologias dentro do ambiente escolar já vem sendo efetivado há algumas décadas, a revolução industrial trouxe para as fábricas um novo padrão de exigência, onde cada vez mais as pessoas tinham que se aprimorar para a utilização das máquinas que vinham do exterior, essas mesmas pessoas iludidas por um salário e vida melhor começaram a busca por um perfil profissional melhor ditando uma nova organização no mercado industrial e educacional.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (FREIRE apud OLIVEIRA, 2009, p. 35).

É importante que essa meta da educação não seja aplicada apenas para os alunos e sim para todos os envolvidos no processo educacional. Os professores, coordenadores também estejam se descobrindo, inventando e se renovando na sua área de atuação, por que só dessa forma teremos um ensino com qualidade e não apenas quantitativo.

Realizar este empreendimento pedagógico, ou seja, vivenciar novas formas de ensinar e aprender incorporando as tecnologias, requer a importância com a formação inicial e continuada do professor. Esta formação, no entanto, não tem se constituído em preocupação primordial daqueles que se têm ocupado em discutir a importância de uma alfabetização audiovisual ou para mídia, a ser feita pela escola, embora seja mencionada em quase todos os trabalhos pertinentes (SAMPAIO, 2008, p.66-67).

Neste ponto, a realidade dentro das escolas e trazer um HTPC que corrobore com as necessidades dos professores, onde a questão das novas tecnologias possa ser discutida, argumentada e planejada em conjunto com o coordenador pedagógico e dessa maneira possam montar materiais lúdicos e contextualizados, para que consigam viabilizar aulas audiovisuais com qualidade.



## Considerações finais

Neste trabalho procurou-se vislumbrar as mídias numa perspectiva de aprendizagem, considerando-se como objeto de investigação para melhor entendimento das nuances, perspectivas e desafios que a envolvem quando relacionadas à educação.

O desenvolvimento e valorização da cultura visual, mediante a leitura de imagens, entre os discentes do ensino fundamental tem sido uma realidade que cada vez mais depende da ação do professor e das metodologias dinâmicas que é capaz de desenvolver. Nesse sentido, constata-se que as novidades em termos teóricos, metodológicos e práticos no ensino no Brasil muitas vezes não chegam ao conhecimento dos professores.

Diante disso, é comum observar o emprego de metodologias repetitivas, que limitam o conhecimento dos discentes transformando expectativas e diminuindo as oportunidades dos indivíduos de progredir no conhecimento.

Percebe-se dessa maneira que novos contornos educacionais estão sendo desenhados em relação a valorização da disciplina de Artes Visuais, oportunizando a todos aqueles envolvidos com o processo de aprendizagem e, especialmente, com o ensino de Artes Visuais, a mobilizarem seus conhecimentos numa perspectiva interdisciplinar que venha a proporcionar aos discentes a formação para a cidadania, com o fortalecimento da autonomia, da criatividade e da liberdade para a construção de uma sociedade mais consciente de seu papel.

Em termos simples podemos dizer que a definição de cultura visual, passa necessariamente pela percepção que conseguimos expressar diante de tudo que é apresentado aos seres humanos.

Entendemos então que as imagens que são veiculadas ou mesmo expostas no cotidiano são o ponto de partida para que passemos a elaborar novos conhecimentos ou mesmo refletir sobre a maneira como somos e aquilo que desejamos. Assim, ainda que estejamos conscientes ou não a cultura visual está em nossa volta nos envolvendo e modificando nossa visão de mundo.

A Educação da cultura visual parte de uma constatação básica, ou seja, de que a todo momento estamos em contato, através da visão com informações visuais carregadas de sentido. Por isso, a cultura visual do homem, independente da sua condição sócio econômica é rica e variada, ainda que em muitos momentos se torna difícil compreender a profusão de imagens que são colocadas diante dos seres humanos.

A grande quantidade de imagens que vemos no dia-a-dia, expostas de forma caótica e muitas vezes fora de contexto, está voltada quase sempre para gerar consumo. São apelativas e desencadeiam tantos estímulos que muitas vezes tornam os homens alienados diante delas. Por isso, pode-se dizer que os indivíduos veem e não veem, olha-se e não se olha. Se no ensino de artes é ensinado a ver/olhar, é porque isso possibilita camuflagens e ocultamentos.

Muitos estudiosos no campo das Artes Visuais têm apresentado um interesse considerável no estudo imagético, principalmente, pela necessidade de buscar o que se denomina de alfabetização visual, que se evidencia em diferentes nomenclaturas, como leitura de imagens e cultura visual





Em consonância com este pensar, compreendemos a alfabetização visual como um aspecto essencial da natureza humana e de sua expressão no mundo. Assim, hoje, atribui-se muita importância a cultura visual nas aulas de Artes a ponto de muitos especialistas buscarem implementar metodologias de ensino que destaquem a cultura visual e a leitura de imagens como elementos centrais no conhecimento sobre o mundo e sua dinâmica. Mesmo que essas iniciativas ainda não sejam consenso, principalmente, entre boa parte do professorado que muitas vezes ficam de fora das discussões por diversos motivos.

Entretanto, embora tais expectativas volte-se para a escola, esta ainda não corresponde a contento às necessidades e exigências desse novo tempo. Na verdade, pouco se tem discutido nos últimos tempos quanto à relação educação versus mídias. Mediante a reflexão sobre o uso das mídias em sala de aula como recurso de aprendizagem, constata-se que para intervir e modificar o presente, necessário se faz conhecer e entender a trajetória das mídias.

Assim sendo, esta pesquisa possibilitou apresentar algumas constatações: a de que não se pode mais negar a importância das mídias no ensino-aprendizagem, porque esta tem potencial educativo que permite a exploração de sua linguagem lúdica, de seu conteúdo diversificado na transmissão de informações que, uma vez mediadas pelo professor podem transformar-se em conhecimentos.

Compreende-se para que os ideais de educação sejam alcançados, tendo as mídias como recursos de aprendizagem não é necessária apenas a presença física dessa ferramenta em sala de aula, mas a capacitação do professor, para que este se sinta seguro ao abordar essas tecnologias em sua prática diária.

Considerando-as como objetos de investigação para melhor entendimento das nuances, perspectivas e desafios que a envolvem quando relacionada à educação. Assim sendo, a realidade que se configura na Escola Estadual Professora Josefa Jucileide Amoras Colares ressentem-se de propostas dessa natureza, que foquem numa educação para as mídias dentro do contexto de sala de aula, que seja capaz de transformar a rotina tradicional em momento de interação, compartilhamentos, trocas e construção de conhecimento. Partindo-se do pressuposto de que o professor é o principal mediatizador do processo educativo e considerar-se-á que a motivação partirá dele. Para tanto, necessário se faz a formação continuada dos educadores.

Passa também, pela perspectiva da pedagogia de projetos, que subtece o planejamento de atividades com intuito de alcançar um objetivo educacional.

Para tanto, procurou-se incluir as mídias numa proposta didático-metodológica que atenda à necessidade de capacitação do professor e, também, às especificidades de aprendizagem pelo aluno.

## Referências bibliográficas

ABNT NBR 14724:2011. Norma Brasileira. **Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação**. 3. ed. Rio de Janeiro, 17.03.2011. Disponível em: [http://www.usp.br/prolam/ABNT\\_2011.pdf](http://www.usp.br/prolam/ABNT_2011.pdf)



BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (Artes)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso nacional, 1988.

BRASIL. **Secretaria Estadual de Educação: Caderno de Artes do Projeto Correção de Fluxos**. Macapá: SEED, 2008.

DERDIK, C.. **Pedagogia do ensino de Artes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRANZ, T. **O discurso imagético na escola**. São Paulo: Moderna, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Atividade docente e formação continuada**. 2 ed. São Paulo: Contemporânea, 1996.

FREITAS, Francisco A, **ensino de artes visuais: Fundamentos e métodos** São Paulo: Cortez, 2010.

LIOTO, Pedro S. **Artes Visuais e aprendizagem na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIS. E. A. B. **Professor de Arte no Século XXI**, Faculdade Internacional de Curitiba. Quedas do Iguaçu, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/professor-de-arte-no-seculo-xxi/68299/> Acesso em 29 jul. 2020.

MACHADO, Lucia S. **Artes Visuais em transformação na escola**. São Paulo:Moderna, 2007.

MOREIRA, Paulo F. **Educação em artes visuais na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SILVA, Maria C. **Artes Visuais: Contexturas históricas e educacionais**. São Paulo: Moderna, 2010.

TAVARES, Francisco A. **Artes Visuais e aprendizagem: Valorizando a formação do professor**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2005.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Revista **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. [on-line] Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>. Acesso em: 17.07.2012



# EDUCAÇÃO MAKER: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Ronison Oliveira da Silva*<sup>1</sup>

*Júlia Angélica de Oliveira Ataíde*<sup>2</sup>

*Jose Anglada Rivera*<sup>3</sup>

*Daniel Nascimento-e-Silva*<sup>4</sup>

## Introdução

No contexto da educação profissional e tecnológica (EPT), enfatiza-se que um dos maiores desafios consiste na promoção do vínculo necessário entre teoria e prática (KUENZER, 2014). A razão para isto nem sempre ocorrer reside no fato de que nem todos os docentes se mostrarem aptos a aprenderem novas tendências no campo do ensino. Nóvoa (2019) diz que além dos conhecimentos que são triviais a sua atuação, o professor deve buscar explorar novos mundos e saberes que se mostrem propícios para elevar o patamar de gnosés aprendidas. Com isso, tem-se em escolas de educação profissional e tecnológica docentes cuja atuação professoral se dá à luz dos ditames do ensino tradicional (FREIRE, 1997; SAVIANI, 2009).

Entretanto, é oportuno destacar que consoante Moura (2012), um dos eixos estruturantes que permeiam a educação profissional e tecnológica é denominado como trabalho. Consoante Saviani (2003), o trabalho é o meio pelo qual o homem viabiliza sua existência, além de ser também um fator de diferenciação do ser humano em comparação com outros seres, posto que somente o homem trabalha e aprende num processo concomitante. É oportuno esclarecer que no contexto da educação profissional e tecnológica o trabalho não é reduzido a ideia de emprego, uma vez que esta vertente é analisada sob suas múltiplas facetas, dentre elas, os aspectos históricos, epistemológicos, culturais e políticos (FRIGOTTO, 2012).

Outro eixo estruturante da educação profissional e tecnológica segundo Moura (2012) é a tecnologia. Este é um item cuja presença se mostra mais frequente nos processos educacionais. Isto já era percebido por conta do fenômeno

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Amazonas - IFAM

<sup>2</sup> Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Amazonas - IFAM, Serviço Social em cooperação técnica com o Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN.

<sup>3</sup> Licenciado em Física. Doutor em Física. Possui dois Pós-Doutorados pela Universidade de São Paulo. Professor e Orientador de Projetos de Mestrado e Doutorado do Instituto Federal do Amazonas.

<sup>4</sup> Administrador. Mestre em Administração. Doutor em Engenharia de Produção. Professor e Orientador de Projetos de Mestrado e Doutorado do Instituto Federal do Amazonas.



da educação a distância (BHOWMICK, 2019), e tornou-se ainda mais evidente por conta dos reveses gerados pela pandemia de Covid-19 (SILVA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020). Assim, mediante os desafios do ensino remoto, as instituições escolares em geral tiveram de fazer uso das tecnologias educacionais e comunicacionais com vistas a evitar um prejuízo maior para seu alunado, fato este que de forma inevitável impacta o trabalho professoral (RONDIM; PEDRO; DUARTE, 2020).

A menção ao trabalho e a tecnologia se faz necessária nesta parte introdutória do texto para que se tenha a devida dimensão do quão relevantes são estes eixos sustentáculos na formação dos estudantes de educação profissional e tecnológica. Numa perspectiva de formação humana integral (FRIGOTTO, 2012), torna-se mister a busca por estratégias que possam condicionar os alunos a proposição de problemas, seja dentro ou fora do mundo do trabalho. A sociedade hodierna se mostra em muitos dos seus aspectos como tecnológica, o que a literatura científica nomeia como Sociedade 5.0 (ACHMAD, 2021; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020). Assim, a busca por estratégias de aprendizagem que viabilizem o vínculo entre teoria e prática conforme Kuenzer (2014) é algo que contribui para a formação do alunado em EPT, principalmente no que se refere a proposição de soluções para problemas em determinados contextos (SILVA; FERREIRA; DUARTE, 2020).

É neste contexto que a chamada educação maker se mostra produtora e profícua. Por meio da prática das atividades propostas, os alunos podem aprender sobre prototipação, restauração ou construção de produtos físicos ou digitais e correlacionar estes saberes ao conhecimento científico (SOSTER; MOURA; BALATON, 2021). Neste bojo, a vinculação entre teoria e prática se mostra favorecida, o que torna os estudantes aptos a compreender a lógica existente nos conceitos transmitidos em aula. Isto auxilia os alunos a desenvolverem uma visão crítica e solucionadora aos problemas existentes, fator este que contribui para sua formação cidadã (RAMOS, 2017).

O objetivo geral deste estudo consiste em elucidar sobre a educação maker como estratégia de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Para o alcance deste intento, primeiramente são expostos os aspectos teóricos pertinentes a educação maker e num segundo momento são elencados os passos necessários para que se possa gerar os resultados pretendidos de aprendizagem numa dimensão educacional voltada para a cultura maker (SANTOS, 2021). Com isso, espera-se colaborar com a formação de estudantes diferenciados e capazes de gerar respostas inteligentes para os problemas existentes, sejam eles dentro ou fora do mundo do trabalho. Com isso, os alunos conseguem ler, interpretar e solucionar problemas, fator este que colabora com o seu processo emancipatório (SOSTER, 2019).

O estudo se justifica por duas razões. A primeira delas é de caráter teórico e visa destacar a educação maker em meio as diversas metodologias existentes e aplicáveis no âmbito da educação profissional e tecnológica. Como resposta ao modo tradicional de ensinar (SAVIANI, 2009), a literatura científica por vezes evidencia a necessidade da adoção de metodologias ativas (PANTOJA, 2019). O que se busca aqui é destacar uma vertente de aprendizagem que não se mostre



proficiente apenas em aspectos teóricos e práticos, mas também estimule a geração de respostas colaborativas aos problemas existentes (SOSTER, 2018).

O segundo motivo que encorajou a feitura do estudo é prático. Busca não apenas revisitar os conceitos atinentes a educação maker como também trazer um passo a passo de implementação desta metodologia. Conforme exemplificado no estudo de Saboia e Barbosa (2021) e Carneiro et al. (2020) não conseguiram melhores resultados no ensino remoto por conta de sua infraestrutura tecnológica parca, bem como o quadro socioeconômico de alguns alunos, o que impedia o acompanhamento das aulas transmitidas ao vivo. Desta forma, é necessário que antes de ser implementada, a educação maker seja entendida pelos educadores e que, por meio desta ação primordial, seja possível aventar os trâmites pedagógicos e estruturais para a sua respectiva viabilização.

O contributo deste estudo é singelo: visa chamar a atenção para a necessidade de se estimular atividades de aprendizagem embasadas na união indissociável entre teoria e prática (KUENZER, 2014). O encontro destas duas variáveis se torna ainda mais prodigioso quando é contextualizado com a realidade do aluno (D'AMBROSIO, 2009). Assim, num mundo cada vez mais tecnológico conforme dito por Nascimento-e-Silva (2020), infere-se que a educação maker se mostra congruente para elevar o nível de engajamento dos estudantes numa perspectiva de desenvolvimento de sua autonomia, sendo a escola um espaço voltado para o fomento da sua criatividade (GONÇALVES, 2021).

## Procedimentos metodológicos

O método aqui utilizado é o científico-tecnológico envidado por Nascimento-e-Silva (2020). Consiste num agrupamento de técnicas e métodos redacionais, os quais remetem a ideia de processo. Silva (2019) explica que os processos são formados por etapas ordenadas de forma sequencial e lógica, as quais ao serem executadas com precisão irão de maneira inevitável gerar um resultado. O método científico-tecnológico é formado por quatro etapas ao todo. Neste trecho do estudo é feita a descrição de cada parte com o seu respectivo resultado gerado.

O primeiro passo consiste na definição das perguntas de pesquisa. Nascimento-e-Silva (2012) diz que um estudo para ser considerado científico deve de forma mandatória ter como elemento norteador uma pergunta de pesquisa, a qual na literatura também pode ser nomeada como problema de pesquisa (LUKOSEVICIUS, 2018; ZANELLA, 2013). Para este estudo, a indagação selecionada foi: “O que é educação maker?”. A definição assertiva desta pergunta é importante, posto que é a partir dela que as demais etapas do método são desenvolvidas. Isto se assemelha ao que se vê no processo gerencial, o qual tem na etapa de planejamento a sua primeira etapa e da qual dependem as demais fases de organização, direção e controle (SILVA, 2019).

O segundo momento do método diz respeito a coleta dos dados. Para tanto, é necessário proceder com consultas nas bases de dados. Nascimento-e-Silva (2012) explana que as bases de dados são portais eletrônicos e demais locais



recomendados pela ciência, os quais servem para localizar as respostas para a pergunta de pesquisa. Neste sentido, as bases de dados escolhidas para o cumprimento desta etapa foram o *Google Scholar* e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

Feitos estes procedimentos, a etapa seguinte consiste na organização e análise dos dados. Para isso, faz-se uso da técnica chamada massa de dados (NASCIMENTO-E-SILVA, 2012; 2020). Trata-se de uma planilha eletrônica ou quadro inserido numa lauda em branco no formato paisagem. Este quadro é formado por duas colunas. A primeira delas é constituída pelas referências correspondentes a cada conceito selecionado. Já a segunda coluna diz respeito as respostas na íntegra, entre aspas e com seu respectivo número de página (SILVA; NASCIMENTO-E-SILVA, 2020). Nascimento-e-Silva (2020) diz que isso é necessário tanto para organizar o caos aparente das respostas coletadas como também para que sejam observados os aspectos que mais se repetem em cada resposta, o que irá influenciar na última etapa do método.

O passo final representa a geração da resposta com base nas conceituações anteriormente coletadas e organizadas (NASCIMENTO-E-SILVA, 2020). Isto nada mais é do que a nossa interpretação a respeito do que a literatura científica trouxe em termos de conteúdo para a pergunta de pesquisa. Feitas estas ações, foram providenciadas as redações de cada parte que integra esta construção textual, sendo uma delas voltada para teorias e a segunda etapa que traz um mapa mental sobre cultura maker na educação profissional e tecnológica.

## Educação maker: dimensão teórica

Na interpretação de Westbrook e Teixeira (2010), a escola não deve preparar para vida, mas sim, ser a própria vida. Esta é uma afirmação que se mostra congruente com os princípios da educação profissional e tecnológica (CIAVATTA, 2005; MOURA, 2012; RAMOS, 2017). Neste sentido, o primeiro aspecto a ser destacado na cultura maker é a sua diferenciação com relação a educação de viés tradicional (SAVIANI, 2009). Quando a prática do ensino se mostra congruente com o chamado movimento maker, o aluno passa a aprender a aprender, uma vez que ele consegue assimilar as ferramentas que lhes permitirão entender os conteúdos, bem como aplicar eles nas aulas expositivas (GONÇALVES, 2021).

Outro fator que diferencia a educação maker do ensino tradicional (SAVIANI, 2009) é a questão da contextualização dos projetos com a realidade de vida do aluno. D'ambrosio (2009) advoga que a disseminação de saberes deve estar conectada com a realidade do discente com vistas a tornar o aprendizado mais proveitoso. Assim, a aprendizagem num contexto maker deve estar voltada para a solução de problemas, a qual se dá por meio da adoção de atividades que sejam significativas para os estudantes (SOSTER, 2018). Isto é muito diferente do ensino tradicional, onde o professor ministra aulas e os alunos apenas assistem, sem qualquer esboço de participação ou interação (SAVIANI, 2009).

Nesta dimensão, o alunado é convidado a utilizar sua criatividade. Costa (2021) afirma que criatividade é uma capacidade do indivíduo em produzir



engenhos que tornem algum aspecto de sua vida mais fácil, prático ou ágil, o que confere a este conceito um aspecto solucionador. No caso da operacionalização da educação maker, é oportuno que haja o dialogismo com outras áreas para que outros perfis de alunos sejam atraídos e se interessem por este movimento criativo (BLIKSTEIN; WORSLEY, 2016). Isto se faz necessário para que a abrangência da educação maker se amplie e não fique restringida a um determinado perfil estudantil.

Além da questão da criatividade, a educação maker pode auxiliar no despertar dos seguintes pontos nos alunos: a) solidariedade; b) curiosidade; c) confiança, e; d) empreendedorismo. Um dos resultados esperados com a prática da educação maker é o fato dos alunos serem produtores e não somente consumidores de tecnologias (GONÇALVES, 2021). Assim, entende-se que num universo maker de educação, o aluno pode desenvolver seus próprios produtos a partir de um problema específico, o que se torna possível com o manuseio de conhecimentos científicos e seu respectivo encapsulamento num determinado artefato (NASCIMENTO-E-SILVA, 2020; SILVA, 2019).

A abordagem da educação maker conta com o *slogan* “Faça você mesmo”. Nisto, é necessário destacar a participação do professor como mediador deste processo criativo. Enfatiza-se que o resultado esperado da educação maker é elevar o patamar de participação dos alunos e o desenvolvimento de habilidades que lhe permita gerar suas próprias tecnologias (GONÇALVES, 2021). Assim, o docente deve estabelecer um novo elo com conhecimento e ser o condutor do processo de aprendizagem de seus alunos, não somente para assegurar o sucesso na produção de saberes como também demonstrar que seus métodos se mostram conexos com as atuais demandas sociais (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Além dos itens já mencionados, convém mencionar outros pontos que podem ser trabalhados junto aos alunos na educação maker. São eles: a) pensamento crítico; b) comunicação; c) empatia; d) flexibilidade; e) autogestão; f) cooperação, e; g) planejamento (GHIDONI, 2020). Quando potencializadas, estas características ajudam na formação de egressos aptos a saberem responder adequadamente as demandas que lhe são apresentadas, isto não somente no mundo do trabalho, mas também na vida (WESTBOOK; TEIXEIRA, 2010). Isto acontece porque um dos principais eixos estruturantes de uma educação maker diz respeito ao protagonismo do estudante (MESSIAS, 2021).

No que tange a sua nomenclatura, o termo maker ao ser traduzido para o português significa construtor, criador, fabricante ou, a grosso modo, fazedor. Ao ser trazido para o contexto educacional, o verbete maker significa aprender pelo fazer, ou num linguajar mais popular, mão na massa (BOZOLAN, 2021). Consiste numa abordagem prática de aprendizagem, a qual o aluno protagoniza a produção de saberes (GONÇALVES, 2021).

Como se pode observar, a prática da educação maker influencia positivamente no desenvolvimento de inteligências comportamentais, as quais de forma inevitável se refletem em atitudes e tomadas de decisões assertivas (BOZOLAN, 2021; GHIDONI, 2020; GONÇALVES, 2021). Por esta razão, um dos termos mais frequentes na abordagem desta temática chama-se cultura maker (FERREIRA, 2020). Esta é uma expressão que se mostra correta, uma vez que o



aluno se mostra mais propenso a enfrentar desafios com inteligência, o que resulta na geração de soluções criativas para os problemas. Aspectos como a descoberta e a persistência são elementos positivos que podem ser potencializados a cada projeto desenvolvido na educação maker (BOZOLAN, 2021).

Outro termo muito difundido no que se refere a educação maker diz respeito aos espaços de aprendizagem onde ela acontece. Em regra, a estas ambiências dá-se o nome de ambiente ou, simplesmente, espaço maker. Consiste no local onde a cultura maker é manifestada e geralmente conta com o uso de tecnologias digitais (BEZERRA, 2019). É neste espaço em que o professor media o processo de aprendizagem e os alunos desenvolvem suas expertises em prol da melhoria de seu aprendizado (BOZOLAN, 2021; GHIDONI, 2020; GONÇALVES, 2021).

### **Educação maker: dimensão prática**

Neste trecho do estudo, busca-se elencar alguns dos principais itens a serem considerados para as instituições de educação profissional e tecnológica que pleiteiem futuramente adotar a educação maker. Para facilitar a disseminação dos conhecimentos em tela, optou-se por dividir o passo a passo desenvolvido em quatro etapas, semelhantemente ao que se vê no processo gerencial (NASCIMENTO-E-SILVA, 2011; SILVA, 2019).

### **Planejando a educação maker**

Em síntese, planejar significa decidir no presente qual realidade se quer alcançar no futuro. Trata-se de uma ação de cunho decisório, na qual uma organização ou instituição define objetivos ao serem alcançados futuramente, o que noutras palavras significa uma projeção do porvir (SILVA, 2019). Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o planejamento no âmbito escolar se mostra positivo, uma vez que não somente torna a execução dos trabalhos mais organizada como também evita a adoção de improvisações (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017).

O primeiro passo a fazer consiste em registrar de que maneira a educação maker irá fazer parte dos cursos que integram uma matriz curricular na educação profissional e tecnológica. Para isso, é necessário discutir o projeto pedagógico de curso, o qual segundo Borges (2019) é o documento mestre que define toda a organização do curso. Em complemento a esta fala, tanto Nascimento-e-Silva (2017) como Silva (2019) relatam que em gestão tudo deve ser registrado. A discussão sobre a atualização do chamado PPC engloba, dentre outras coisas, a metodologia, o formato de avaliação e o perfil dos egressos, isto só para citar alguns. É oportuno que o PPC descreva com o máximo possível de exatidão quais atividades os alunos irão desenvolver ao participarem da educação maker. No Quadro 1, alguns exemplos de atividades a serem consideradas.





Quadro 1: Propostas de atividades para a educação maker

Atividade	Descrição
Prototipação	Consiste no aprendizado da construção de um artefato que seja do seu interesse.
Fabricação	O aluno aprende, a partir do funcionamento de máquinas, como se faz para fabricar um determinado artefato
Autoaprendizado	Processo que pode englobar o uso de livros, vídeos tutoriais ou ainda na convivência com os demais colegas, professores e especialistas na área
Resolução de problemas	Aprendizagem que ocorre durante todo o processo de criação, o que estimula a adoção desta mentalidade para outras situações da vida
Personalização da aprendizagem	Isto ocorre considerando o tempo, as estratégias e o patamar de complexidade da fabricação do artefato desenvolvido pelo aluno

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Blikstein, Martinez e Pang (2016).

Além disso, é necessário definir qual é o resultado futuro a ser alcançado com a adoção da cultura maker na educação profissional e tecnológica. Características anteriormente citadas como a cooperação, empreendedorismo, empatia, comunicação, planejamento e descoberta à luz de Bozolan (2021), Gonçalves (2021), Ghidoni (2021) se mostram positivas para a consolidação de uma formação cidadã, a qual privilegia o processo emancipatório dos alunos (STOLER, 2019). Mas para isso não basta apenas a manifestação da vontade, mas sim o gerenciamento correto das atividades para o alcance dos fins institucionais (SILVA, 2019).

## Organizando a educação maker

A organização é a fase do processo gerencial que lida basicamente com recursos. É conveniente mencionar que quando se fala o termo recurso, ele não se atrela somente a ideia de dinheiro. Existem outros recursos a serem administrados, como, por exemplo, pessoas, tecnologia e trabalho (SILVA, 2019). Para Oliveira e Nascimento-e-Silva (2020), o maior desafio das instituições em geral é lidar com a escassez de recursos, o que muitas vezes faz com que os gestores para suplantar os desafios façam uso da criatividade (COSTA, 2021).

Para promover a aprendizagem maker, o ideal é que se pense em todos os recursos necessários para tal finalidade. Isto não abarca apenas a construção de espaços maker (BEZERRA, 2019). É preciso também pensar na capacitação dos professores que irão mediar o processo de construção de saberes junto aos alunos. Não faz sentido nenhum uma escola gastar recursos com a construção destes



espaços com o seu corpo docente despreparado para usufruir tal estrutura. Consoante o que fora visto em Diesel, Baldez e Martins (2016), os professores devem construir um novo elo entre eles e o conhecimento numa perspectiva de cultura maker. O Quadro 2 demonstra alguns dos recursos a serem preparados para a promoção da educação maker na educação profissional e tecnológica.

**Quadro 2: Recursos necessários para a prática da educação maker**

Tipo de Recursos	Descrição
Financeiros	O numerário necessário para a estrutura do espaço maker
Tecnológicos	Todas as tecnologias digitais que serão utilizadas no espaço maker
Humanos	Preparação adequada dos docentes que irão utilizar o espaço maker
Físicos	O espaço maker em si e as máquinas e equipamentos que serão utilizados neste ambiente
Informacionais	Softwares, sistemas de informação ou de comunicação

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Oliveira e Nascimento-e-Silva (2020).

Conforme se pode ver no Quadro 2, a questão do dinheiro é apenas um dos muitos aspectos a serem trabalhados no que se refere ao gerenciamento de recursos. Isto exige dos gestores de instituições de educação profissional e tecnológicas o domínio dos processos básicos de gestão (NASCIMENTO-E-SILVA, 2011; SILVA, 2019). Quando isto não acontece, além da adoção de formas improvisadas de se resolver problemas, há também o risco constante de desperdícios, o que acaba corroborando para o fracasso organizacional (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017; SLACK; CHAMBERS; JOHNSTON, 2009).

### Dirigindo a educação maker

A direção num processo gerencial implica basicamente em lidar com pessoas. Esta não é uma missão das mais fáceis, uma vez que os recursos humanos são sempre os mais melindrosos e complicados de serem gerenciados (SILVA, 2019). No caso da educação maker, este é um desafio cuja relevância se torna ampliada. Isto porque os resultados de uma educação maker são provenientes do desenvolvimento de uma cultura que se mostre conexas com os seus propósitos (SANTOS, 2021). É produtivo mencionar que assim como o trabalho e a tecnologia, a cultura também é um dos eixos estruturantes da educação profissional e tecnológica conforme visto em Moura (2012). Assim, a etapa de direção implica em fazer com que os professores que irão mediar a geração de



saberes na educação maker sejam exímios conhecedores daquilo que irão ensinar para o alunado.

Isto exige dos docentes uma postura menos presa a padrões tradicionais (SAVIANI, 2009) e mais propensa a aprender novas gnoses e inteligências (NÓVOA, 2019). Nesta dimensão do passo a passo aqui em tela, é oportuno que na formação de professores a educação maker passe a ser elemento frequente. A lógica é: se o propósito a ser alcançado com a prática da educação maker é formar alunos capazes de gerar suas próprias tecnologias, é mister que quem mede este conhecimento saiba inventar, construir e reconstruir artefatos (BEZERRA, 2019). Além disso, a própria proposta de trabalho da educação maker exige dos professores uma postura mais participativa, posto que no processo de geração de tecnologias há um grau mais elevado de participação do docente com o alunado se comparado com o ensino tradicional (SAVIANI, 2009). Na Figura 1, um exemplo de espaço maker.

Figura 1: Exemplo de espaço maker



Fonte: Soster (2018)

Assim, para que se crie um ambiente em que os alunos sintam-se livres para criar e produzir engenhos, faz-se necessário que as pessoas que irão mediar este processo saibam direcionar corretamente este alunado. Tal situação se faz necessária para que a criatividade dos estudantes seja estimulada, o que, por conseguinte, irá gerar produtos frutos de sua respectiva criatividade (COSTA, 2021; SOSTER; MOURA; BALATON, 2021).

### Controlando a educação maker

Pode-se dizer que o controle num processo gerencial pode ser visto sob dois prismas. O primeiro deles tem a ver com a questão do monitoramento de atividades, onde a principal perspectiva é a do atendimento dos requisitos existentes. A outra situação a ser vista é quando há discrepância entre o que fora planejado e o que de fato foi entregue, o que suscita a feitura de replanejamento (NASCIMENTO-E-SILVA et al., 2013; SILVA, 2019). Neste bojo, ao se propor a



aplicação do controle na educação maker, é oportuno observar a questão da avaliação. Zabala (1998) diz que esta é uma das principais atividades que integram a rotina professoral, juntamente com o planejamento e ministração de aulas.

Diferentemente do que se vê nas avaliações educacionais, onde a prova ou o teste são a forma mais comum de se realizar esta tarefa (VALLE; NASCIMENTO-E-SILVA; SILVA, 2020), o processo de avaliação na educação maker se inicia desde o momento em que o professor explica quais são os critérios do projeto a ser trabalhado. O que se observa é que não só o produto entregue contempla esta avaliação, mas também todo o processo de elaboração e confecção que resultou no artefato engenhado pelo aluno (SOSTER, 2018). Para que isso aconteça, faz-se necessário que o ambiente maker se mostre propício para a feitura de criações, o que exige, dentre outras coisas, a existência de um espaço respeitoso, flexível e colaborativo (SOSTER; MOURA; BALATON, 2021).

Com vistas a sumarizar o que fora dito neste trecho do estudo, um mapa mental foi desenvolvido com vistas a facilitar a assimilação deste passo a passo, conforme se vê abaixo.

Figura 2: Mapa mental de implementação da educação maker



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se pode observar, a implementação de um ensino voltado para a cultura maker na educação profissional e tecnológica é um objetivo possível de ser realizado, desde que seja devidamente planejado. Com isso, cria-se um ambiente propício para a operacionalização de uma educação que estimule o intelecto dos estudantes e potencialize aspectos comportamentais positivos que se mostram congruentes para uma formação cidadã (BOZOLAN, 2021; GHIDONI, 2020; GONÇALVES, 2021).

## Conclusão

O estudo buscou elucidar sobre a educação maker na educação profissional e tecnológica. Na dimensão teórica, observou-se que a educação



maker representa uma oportunidade de se trabalhar uma abordagem prática de pesquisa, na qual os alunos se mostram aptos a gerarem produtos a partir do aprendizado obtido nas aulas expositivas. Na dimensão prática, foram elencados os passos necessários para a implementação de uma educação maker, tendo como elemento norteador as quatro funções básicas de gestão. Dentre os elementos destacados, infere-se que a preparação adequada de recursos humanos é o ponto mais nodal, uma vez que nem todas as escolas possuem programas de formação de professores que tenham em sua estrutura curricular a educação maker. Todavia, sendo o papel da escola preparar alunos para a vida, torna-se premente o preenchimento desta lacuna. Para estudos futuros, sugere-se um ensaio que demonstre a correlação entre educação maker e a geração de produtos educacionais.

## Referências bibliográficas

ACHMAD, W. Citizen and netizen society: the meaning of social change from a technology point of view. *Jurnal Mantik*, v.5, n.3, p. 1564-1570, 2021.

BEZERRA, M.C.A. **Possibilidades lúdicas com tecnologias digitais na formação docente: uma proposta de espaço maker no IF Sertão – PE- Campus Petrolina.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BHOWMICK, A.K. Distance education: a revolution in the Indian education system. *Distance Education*, v.1, n.9, p. 104-108, 2019.

BLIKSTEIN, P.; MARTINEZ, S.; PANG, H.A. **Meaningful making: projects and inspirations for fab labs and makerspaces.** California: Constructing Modern Knowledge Press, 2016.

BLIKSTEIN, P.; WORSLEY, M. Children are not hackers: building a culture of powerful ideas, deep learning and equity in the maker to movement. In: PEPPLER, K.; HALVERSON, E; KAFAL, Y. **Makeology: makerspaces as learning environments.** New York: Routledge, 2016, p. 64-79.

BORGES, N.S.S.C. **Avaliação institucional interna na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: instrumento de melhoria de ensino.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

BOZOLAN, S.M. **Pensamento computacional, educação maker e cultura digital, aplicados aos alunos do Ensino Fundamental I.** Tese (Doutorado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BROCKVELD, Marcos Vinícius Vanderlinde; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SILVA, Mônica Renneberg da. A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. In: **Anais da Conferência ANPROTEC.** 2017.



CARNEIRO, L.A. et al. Uso de tecnologias no ensino superior brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, v.9, n.8, p.1-18, 2020.

ClAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. In: BRASIL. Ministério da Educação (org.). *Educação e o mundo do trabalho*. Brasília: MEC, 2005.

COSTA, L.C.M. *As interfaces teórico-práticas entre a economia criativa e a educação profissional e tecnológica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.

D'AMBROSIO, U. *Educação matemática da teoria à prática*. 17 ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v.14, n.1, p. 268-288, 2017.

FERREIRA, D.H.Z. *Cultura maker e modos de ser docente no século XXI: proposta de um percurso formativo*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. *Introdução à psicologia escolar*, v.3, p. 61-78, 1997.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GHIDONI, A.V. *Contribuições da educação maker no contexto da aprendizagem baseada em projetos*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

GONÇALVES, D.C. *O ensino de Física: um olhar para a educação maker*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

KUENZER, A.Z. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: práticas de integração. In: KUENZER, A.Z. et al. (orgs.). *Educação profissional: desafios e debates*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKOSEVICIUS, A.P. Executar é preciso, planejar não é preciso: proposta de framework para projetos de pesquisa. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v.19, n.1, p. 32-65, 2018.



MESSIAS, R.C. **Oficina de observação de fenômenos por meio da realização de experiências científicas em um ambiente *maker***. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2021.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *Revista Labor*, v.1, n.7, p. 1-19, 2012.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Manual de redação para trabalhos acadêmicos: *position paper***, ensaios teóricos, artigos científicos, questões discursivas. São Paulo: Atlas, 2012.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Compreendendo o processo gerencial**. Manaus: IFAM, 2011.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Manual do método científico-tecnológico: versão sintética**. Florianópolis: DNS Editor, 2020.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. et al. Proposição de uma sistemática de avaliação de aprendizagem na formação de administradores com base no processo gerencial. *Rev. Adm. Universidade Federal de Santa Maria*, v. 6, n. 4, p. 640-657, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação em tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, v.44, n.3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, E.S.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Gerenciamento participativo de recursos em espaços pedagógicos. *Regae – Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v.9, n.18, p. 1-19, 2020.

PANTOJA, A.M.S. **Proposta de ensino em sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *EPT em Revista*, v.1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RONDINI, C.A.; PEDRO, K.M.; DUARTE, C.S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial. *Educação*, v. 10, n. 1, p. 41 – 57, 2020.

SABOIA, V.S.M.; BARBOSA, R.P. Pandemias reais, currículo, gestão escolar e nós. E agora? *Ensino em Perspectivas*, v.2, n.1, p. 1-11, 2021.

SANTOS, R.S. **Cultura *maker* na educação: o ensino de robótica para a formação docente inicial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.



SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, R.O. **Proposta de autocapacitação para coordenadores de graduação.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

SILVA, R.O.; FERREIRA, J.A.O.A.; DUARTE, T.B.S. A aplicabilidade da Teoria da Problematização com o Arco de Maguerez na educação de jovens e adultos. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE. *Anais...* Belo Horizonte, 2020.

SILVA, R.O.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Impactos do novo Coronavírus nas organizações e as inovações no mundo do trabalho, saúde e educação. In: XI COLÓQUIO ORGANIZAÇÕES, DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE. *Anais...* Universidade da Amazônia, Belém, 10 a 11 de novembro de 2020.

SLACK, N.; CHAMBERS, S.; JOHNSTON, R. **Administração da produção.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SOSTER, T.S. **Revelando as essências da educação maker: percepções das teorias e das práticas.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOSTER, T.S. Educação *maker* emancipatória. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, v.6, n.2, p. 49-60, 2019.

SOSTER, T.; MOURA, E; BALATON, M. Educação maker: convergência das tecnologias de informação e comunicação na educação. *Educação*, v.16, n.3, p. 28-42, 2021.

WESTBROOK, R.B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

VALLE, M.R.L.; NASCIMENTO-E-SILVA, D.; SILVA, R.O. Avaliação participativa nos espaços pedagógicos: análise de uma instituição escolar do Norte do Brasil. *Regae – Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v.9, n.18, p. 1-17, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa.** Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração da UFSC, 2013.





# AS NUANCES HISTÓRICAS A PARTIR DAS COMPREENSÕES SOBRE A(S) DIVERSIDADE(S) NO CAMPO EDUCACIONAL: APONTAMENTOS INICIAIS CENTRADOS NA PERSPECTIVA DA NEURODIVERSIDADE

*Viviane Kate Pereira Ramos<sup>1</sup>*

## Introdução

Inicialmente esclareço que este artigo tem o propósito de contribuir para com a discussão em torno das contribuições trazidas pelo movimento da neurodiversidade; não pretende constituir-se como uma revisão exaustiva de literatura, mas trata-se de uma pesquisa que embora ainda esteja em seu início, levanta vários questionamentos a fim de destacar a importância de analisar a temática da neurodiversidade a partir das contribuições de integrantes neurodiversos, destacando a beleza presente nas diversidades.

No entanto, nem sempre a diversidade foi entendida a partir de um viés inclusivo e de valorização das diferenças, a história da educação especial é fortemente marcada pela exclusão e patologização dos indivíduos que não se enquadravam nos padrões normativos adotados em cada sociedade e cultura, as restrições tiveram como sustentáculo desde a legislação, perspectivas educacionais e médicas, até as estruturas arquitetônicas (GOMES, BARBOSA, 2020), realidades que culminaram no isolamento desses sujeitos em hospitais, clínicas e instituições psiquiátricas de longa permanência devido a crença na incapacidade desses de conviverem em sociedade.

No século XVI a influência do pensamento humanista defendeu a valorização do ser humano, o que contribuiu para que pessoas com deficiência (física, sensorial, intelectual ou múltiplas), autistas e pessoas com transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, transtornos

---

<sup>1</sup> Atualmente integra o quadro de Pareceristas do Conselho Científico-Editorial da Revista do BIU (ISSN 2764-3077) – Campina Grande / Paraíba; Professora da rede pública estadual de ensino de São Paulo (Carapicuíba) (2022), atuando nas disciplinas de História (Fundamental II e Ensino Médio) e nos Itinerários Formativos; Mestranda em Ciências da Educação pela Wisdom of Christ (2020 - Atual), estando desenvolvendo a pesquisa: 'Autismo e Ensino de História na Perspectiva Crítica: Por uma epistemologia da educação inclusiva'; Bacharela (2013) e Licenciada em História (2016) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Graduada em Letras Inglês pela UNIASSELVI (2019 - Atual); Cursou a disciplina 'Letramentos, Formação de Professores e Escola Conectada' como aluna especial pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2017); Especialista em Educação Especial Inclusiva (2019) pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI.



de atenção e hiperatividade) não mais fossem vistas mediante o viés do misticismo, mas pela concepção médico-pedagógica que buscava a normalização desses sujeitos.

Em meados do século XIX, importantes contribuições foram trazidas mediante o trabalho pioneiro da Maria Montessori (KRAMER; 1976), pesquisadora da área da Educação e da Saúde, que mesmo tendo defendido no início da carreira a separação escolar entre “anormais” e os ditos “regulares”, é possível identificar um caráter questionador do tratamento clínico e educacional para aqueles considerados fora do padrão de normalidade.

As contribuições de Montessori possibilitaram que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência fosse realizado pautado nas particularidades do aluno, o que não torna necessário a separação entre sujeitos mediante padrões normativos, mas evidenciou a importância de questionar e modificar aspectos da legislação quem podem ser entendidos como capacitistas e empregar modelos pedagógicos e clínicos que preconizam o desenvolvimento e autonomia desses indivíduos.

O movimento internacional denominado “neurodiversidade” tem desenvolvido importantes debates em torno das variações naturais no cérebro humano, levantando fortes críticas aos discursos e práticas capacitistas sobre as pessoas neurodivergentes – ou seja, indivíduos que tiveram o desenvolvimento neurológico de maneira específica -, questionando a perspectiva de que aqueles que apresentam uma configuração neurológica diferente do que a sociedade construiu historicamente enquanto padrão de normalidade são incapazes de se posicionarem frente as dinâmicas socioculturais.

Já no século XX, temos a ascensão de outras vertentes do pensamento científico mais alinhados com os anseios dos sujeitos neurodivergentes, e é a partir desses novos movimentos que surge o termo “neurodiversidade”, estruturado teoricamente a partir do trabalho da socióloga australiana e, portadora da síndrome de Asperger<sup>2</sup>, Judy Singer no final dos anos 90, um texto com o sugestivo título de “Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um ‘problema sem nome’ para a emergência de uma nova categoria de diferença” (Singer 1999).

A partir das contribuições da socióloga, foi cunhado o conceito neurodiversidade, fazendo referência as diversas formas de desenvolvimento neurológico, na medida em que combate os discursos patologizantes em torno do autismo, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH, e dislexia. Logo, as compreende enquanto uma variação neurológica que faz parte da diversidade humana; portanto, essa terminologia aponta para as diferenças de neurocognição não como “déficits”, “distúrbios” ou “deficiências”, mas sim, como uma especificidade de aprendizagem, de vivência. Dessa forma, não se trata de algo que precise ser curado, como enfatiza Singer ao falar sobre o autismo, trata-se de uma “nova categoria de diferença humana”, (SINGER, 1999, p. 63).

---

<sup>2</sup> A síndrome de Asperger é um estado do espectro autista, porém, estes tendem a alcançar maior adaptação funcional se levamos em consideração as pessoas no espectro do autismo onde a comunicação e aspectos da sensibilidade humana são mais afetados, havendo comportamentos repetitivos e atrasos no desenvolvimento da fala.



Assim, o cerne do debate epistemológico, político, social e educacional tem estruturado uma importante luta contra dispositivos de poder que impõem padrões normativos que mesmo levantando a bandeira da diversidade, ainda pregam a normalidade cerebral, a busca por uma “cura” e a defesa de vários métodos de tratamento.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se de técnicas de levantamento de material bibliográfico nacional e internacional, tradução da bibliografia internacional que trata da temática da “neurodiversidade” e estudos sobre a deficiência, e posteriormente, o fichamento e análise dos mesmos.

A partir da abordagem qualitativa foi possível considerar uma diversidade teórica que possibilitou analisar significados, valores, práticas e crenças em torno da temática, considerando os sujeitos neurodiversos a partir de suas individualidades e necessidades; ou seja, enquanto seres sociais e históricos.

Por conseguinte, foram desenvolvidas as análises dos dados em consonância com as pesquisas que trouxeram embasamento teórico sobre o enfoque dos estudos críticos sobre o autismo, a perspectiva da educação inclusiva; essas importantes contribuições foram correlacionadas às produções internacionais e nacionais sobre a temática, com o objetivo de entender as nuances históricas que integram o debate sobre diversidade e inclusão na educação, apontando como o movimento da “neurodiversidade” tem levantado reflexões mais amplas e contribuindo para desconstruir estereótipos a partir do protagonismo de sujeitos neurodiversos a frente do movimento.

Dessa forma, como o “Movimento da Neurodiversidade” e o protagonismo de sujeitos neurodiversos a frente do movimento pode contribuir para a inclusão e ressignificação da diversidade cerebral? A fim de responder a essa problemática, o objetivo geral da pesquisa está centrada na busca por compreender quais as contribuições trazidas pelas discussões em torno da diversidade cerebral para o campo da educação a partir das perspectivas sobre “diversidades” e “deficiências” no processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos da pesquisa são: compreender as performances discursivas sobre o “deficiente” a partir dos dispositivos político-educacionais; problematizar a importância das novas abordagens trazidas pela proposta do movimento internacional denominado “neurodiversidade”; debater sobre a importância da luta contra dispositivos de poder que impõem padrões normativos.

## O debate sobre a(s) diversidade(s) na perspectiva da alteridade

As questões em torno da problemática da diversidade sempre se fizeram presentes ao longo da História, seja no campo das ciências biológicas, na educação, nos mais diversos espaços sociais e campos científicos, o certo é que apesar de convivermos com as diversidades culturais, étnicas, raciais, neurológicas, gênero, entre outras, esta é uma questão que ainda suscita muitas discussões devido à intolerância ocasionada pelos preconceitos que internalizamos no decorrer da nossa formação individual e coletiva.

Portanto, nos habituamos a ver o “outro” com estranhamento por ainda termos um modelo social que nos impõe padrões normativos que legitimam o



estranhamento frente a tudo e todos que não se enquadram nos modelos preestabelecidos, e isso não permite que percebamos que “A diversidade é tão *natural* quanto a própria vida. Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças que unem o tecido das relações sociais” (FIGUEIREDO, 2013, p. 143, grifo do autor).

Realizar essas reflexões permite reconhecer a beleza nas singularidades que tornam esse “outro” diferente do “eu”, e ao realizar esse percurso é possível nos conhecermos com maior profundidade, pois a partir do exercício de reflexão frente a essas diferenças identifico outras performances de aprendizagem, convivência e, há uma tendência em ampliar a forma como se lida com as situações cotidianas, com as minhas fraquezas e potencialidades. Trilhar esse caminho é, portanto, conhecer o “outro” na medida em que desconstruo preconceitos sobre ele, me deparando com o fato de que não existe um padrão de perfeição incapaz de estar apto a questionamentos e aprimoramentos.

Dessa forma, a diversidade exige um exercício de alteridade, sendo este “uma abertura que desafia o sujeito a responder em cada nova situação às solicitações concretas do outro” (COSTA; DIEZ, 2012, p. 5), permitindo que as diferenças que permeiam os espaços escolares e a sociedade como um todo sejam respeitadas e valorizadas, tornando possível que a convivência entre os mais diversos grupos e sujeitos estejam pautados na receptividade frente às novas ideias, dinâmicas de convivência, e quaisquer outras singularidades.

As questões levantadas até aqui evidenciam que mesmo havendo avanços frente ao processo de inclusão e desconstrução de estereótipos, os caminhos para alcançarmos uma educação para as diversidades ainda é uma pauta que precisa ser ampliada, se quisermos tornar a educação para todos e através disso poder contribuir para com a conscientização do respeito e inclusão das diferenças a partir da valorização das diversidades e “isto requer o respeito às diferenças, à diversidade, à multiculturalidade e pressupõe a existência de amorosidade, compaixão e solidariedade nas relações entre todos os seres” (MORAES, 2003, p. 50).

Para tanto, é preciso ir além da aplicação de medidas paliativas que busquem apenas a inserção dos “ditos diferentes”, pois ainda precisaremos lidar com as diversas barreiras que estes sujeitos encontrarão no decorrer do seu processo de ambientação nos mais diversos espaços, inclusive no decorrer do processo educativo.

Inclusão não pressupõe apenas a inserção do indivíduo nos espaços de ensino, ofertar vagas de trabalho ou elaborar leis; é necessário garantir a permanência das diversidades nesses espaços, fazer com que as leis sejam efetivamente cumpridas, é valorizar a dignidade humana, atuando na promoção de relações mais éticas mediante a convivência com o “outro”, tendo a consciência de que somos iguais nas diferenças, pois estas “fazem parte da pessoa humana; é o que lhe presta o status de igual, isto é, todos somos diferentes e, por sermos todos diferentes, essa diferença é a própria igualdade entre os homens” (p. 60), não cabendo julgamentos que enalteçam um em detrimento do outro.



## “Nada sobre nós sem nós”: a neurodiversidade na contemporaneidade

A perspectiva da “neurodiversidade” tem ocupado um espaço de grande importância nos debates sobre o autismo, principalmente pelo movimento ser organizado por ativistas “neuroatípicos”, pois entende-se que não é possível discutir neurodiversidade sem estes sujeitos e suas vivências; logo, eles devem ser os protagonistas e deterem o poder de fala sobre suas histórias, como também defendem o movimento feminista, negro, indígena, entre outros.

Essa perspectiva trazida pelo movimento da neurodiversidade suscita importantes debates em torno de discursos que historicamente foram elaborados mediante paradigmas medicalizantes que priorizavam a identificação dos fatores causadores das performances neurológicas que não compunham o padrão normativo exigido pelo seguimento social. Sobre a questão, o especialista americano em educação, Thomas Armstrong discorre:

Nas décadas de 1950 e 1960, acreditava-se que o autismo era causado pelo ambiente, em grande parte devido a pais indiferentes que rejeitaram as tentativas de seus filhos de serem consolados (o termo ‘mães geladeiras’ era comumente usado para descrevê-las). Somente na década de 1970 o autismo era considerado um distúrbio biológico. Nenhuma causa biológica definitiva foi dada para o autismo, mas acredita-se que resulte de danos cerebrais decorrentes de vários fatores possíveis, incluindo genética, gravidez ou complicações no parto e infecções virais. (ARMSTRONG, 2010, p. 65).

O exposto acima nos apresenta mais que uma narrativa histórico-cronológica sobre o espectro do autismo. É um alerta sobre os danos causados por uma perspectiva centrada na busca por culpados, na identificação dos causadores biológicos, sociais ou comportamentais que justificassem a existência de sujeitos neurodiversos que não correspondiam ao que entendia-se como normal. Esse olhar é resultado da demanda social por respostas que deveriam ser dadas pelo corpus científico, pois a partir dele seria possível impedir a ocorrência de novos casos da “doença” em novos sujeitos e, conseqüentemente, encontrar tratamento e cura para aqueles que já teriam sido acometidos.

O panorama apresentado até aqui é importante por possibilitar refletirmos sobre a construção sociocultural da diferença e os preconceitos sobre os grupos sociais que não estão dentro do padrão normativo. Assim, de acordo com Singer:

Para mim, o significado principal do ‘Espectro Autista’ reside em seu apelo e antecipação de uma política de Diversidade Neurológica, ou o que eu quero chamar de ‘Neurodiversidade’, as categorias políticas familiares de classe/gênero/raça e aumentará os insights do modelo social da deficiência. (SINGER, 1999, p. 64).

Faz-se importante destacar que embora a fala de Singer esteja centrada no debate sobre o espectro do autismo, o conceito neurodiversidade considera toda a diversidade de mentes, desde as neurotípicas, onde enquadram-se os sujeitos que não possuem transtornos ou “deficiências” mentais, até os neuroatípicos ou neurodivergentes, pessoas no espectro do autismo, dislexia e outros transtornos.



De acordo com Ortega “não podemos separar o transtorno do indivíduo e, se fosse possível, teríamos um indivíduo com uma identidade diferente” (ORTEGA, 2008, p. 485), essa abordagem é fator de grande importância para discutir o processo de inclusão empregado na sociedade atual, pois ela ultrapassa as discussões que circundam um dado grupo ou causa, pois não só os autistas são únicos, como cada ser humano em sua composição cerebral, também o é; assim, cada um de nós possui suas particularidades a nível de aprendizagem e forma de experienciar o mundo.

Portanto, é preciso considerar que o sujeito tem suas marcas de identidade delimitadas a partir do comportamento, escolhas e necessidades mediante o que está ou não disponível no campo sociocultural em que vive; logo, o transtorno é parte da identidade dos sujeitos neuroatípicos, mas isso não o torna um problema para a sociedade. Não são eles que precisam ser curados, é preciso repensar o meio sociocultural para que ele seja inclusivo, como destaca Freitas,

A condição de deficiência no desenvolvimento humano é situacional, ou seja, não é definida pela biologia, mas pela diferença na oferta do suporte sociocultural para que o sujeito desempenhe determinada ação/participação com efetividade e autonomia (FREITAS, 2016, p. 95).

Acreditar que todos os sujeitos aprendem da mesma forma, que seguem os mesmos processos de interação social, de aprendizagem e compreensão das dinâmicas culturais, políticas e históricas da mesma forma é desconsiderar a diversidade presente em nossa sociedade. Partir desse lugar imaginário e simplista não consideraria que mesmo entre os ditos normais há diferenças de interesses, que escolhas são feitas mediadas por influência de fatores internos e externos, permeados por aspectos marcantes de ordem econômica, jurídica, religiosa, entre outras.

Com o crescimento do movimento, as críticas e questionamentos também crescem, dentre estas a principal vem de entidades formadas por psicólogos, pais e mães de autistas que buscam tratamentos e até mesmo a “cura” para o autismo; ambos enfatizam que o movimento majoritariamente organizado por autistas denominados de alto funcionamento ou Aspies (referência a síndrome de Asperger), não levaria em consideração os casos ditos mais graves do autismo. Porém, como destaca Ortega,

Apesar de se encontrarem num feroz embate, ambos os movimentos compartilham a recusa às explicações psicanalíticas “culpabilizantes”. O deslocamento do paradigma psicanalítico para o cerebral possibilitou a organização dos dois grupos antagônicos. Para os pais de autistas, recusar a culpa pela doença dos filhos e a denúncia dos excessos da psicanálise está na base das primeiras associações que visam, como foi ressaltado, buscar formas de cura orientadas basicamente para a terapia comportamental e os tratamentos farmacológicos. (ORTEGA, 2008, p. 484).

Dessa forma, percebe-se que o ponto mais sensível entre as duas vertentes (pró-cura e a “neurodiversidade”), diz respeito ao tratamento e “cura” buscado por alguns seguimentos e o ponto de vista dos ativistas autistas que defendem a partir do modelo social que as terapias constituem atentados contra a diferença e a diversidade do cérebro humano. Este cenário vem a fortalecer e evidenciar a



importância da participação dos setores da educação e da sociedade como um todo, nos debates e, principalmente, na busca por respeito ao lugar de fala dos autistas, tendo ciência que a participação dos educadores é importante no debate, mas não deve ser o principal.

Para tanto, é fundamental debatermos os atuais pressupostos teóricos e metodológicos sobre inclusão, deficiência, diversidade e autismo, pois tendo em vista que o lugar social dos sujeitos revela a relação de poder que está expresso nos discursos e práticas que estão cristalizados em uma sociedade.

Dessa forma, o debate histórico e metodológico realizado a partir dos estudos críticos revelam a grande relevância do movimento da “neurodiversidade” ao proporcionar aos autistas construir suas narrativas sobre o *ser autista*, sua participação e contribuições sociais, culturais e políticas, pois quando eles defendem que “nada sobre nós sem nós”, não trata-se apenas de um lema, uma demanda política e ideológica se faz presente tendo em vista que estes foram silenciados até hoje.

Dessa forma, a pesquisa vem mostrar que não devemos colocar as decisões e a fala sobre o que é ser autista nas mãos de pessoas e seguimentos que não fazem parte do mesmo, basta refletir sobre como um homem pode falar sobre machismo se ele não vive a cultura do machismo? Como uma pessoa branca vai falar que não existe racismo se ela não vivencia a violência fruto do racismo?

Concordamos que é necessário pensar e agir mediante as diversidades, os autistas são pessoas e não um diagnóstico, suas vidas são a busca por cura ou tratamentos que buscam “consertar” o que não corresponde aos padrões normativos, os autistas possuem suas particularidades e com isso transformam os espaços sociais onde se fazem presentes, seja na forma de se comunicar, aprender, seus gostos e personalidades, assim como tantos outros indivíduos.

## A neurodiversidade no Brasil

No Brasil, o Movimento Orgulho Autista Brasil – MOAB representa e integra o movimento internacional “neurodiversidade”, o mesmo é formado por pais, mães, amigos e simpatizantes da causa. É uma entidade nacional não-governamental criada em 2005, não recebe investimento público e por isso realiza seus trabalhos mediante as contribuições de associados e doações.

Assim como os grupos internacionais comemoram o “Dia do Orgulho Autista” (Autistic Pride Day) no dia 18 de junho, no Brasil o movimento também realiza a comemoração a neurodiversidade na mesma data. O principal evento mundial do “Dia do Orgulho Autista” de 2005 foi realizado em Brasília.

No site do movimento (<https://www.moab.org.br/>), eles destacam que o principal objetivo do mesmo é “buscar a melhoria da qualidade de vida para as pessoas diagnosticadas com autismo e para as suas famílias”, seja através da promoção de ações, projetos, programas ou atuando junto ao poder legislativo.

Sobre a participação em ações do legislativo, os responsáveis pelo MOAB destacam no site a “elaboração da lei federal 12.764/12 (Lei Berenice Piana) e pela lei distrital 4.568/11 (Lei Fernando Cotta), que buscam a criação e a execução de



políticas públicas para essa comunidade específica de pessoas que foram por muitos anos abandonadas pelo Estado brasileiro”.

Percebemos que a presença do movimento no Brasil ainda é recente, mas no campo científico temos ampliado o número de pesquisas sobre a neurodiversidade. Faz-se importante destacar que seguindo o lema “nada sobre nós sem nós”, a professora e pesquisadora Márcia Capella em 2021 publicou o livro “Eu, Professora, Pesquisadora e Autista: Retalhos de Uma Vida”, trazendo suas vivências através de sua autobiografia, escrita impulsionada a partir do recebimento do diagnóstico tardio, aos 57 anos.

## A educação e as contribuições do movimento da neurodiversidade

É importante compreender que a proposta do movimento da neurodiversidade de desvencilhar a questão das diversidades neurológicas dos parâmetros medicalizantes possui uma grande importância, e as razões que permeiam esse debate têm ligação direta com a educação, tendo em vista a influência dos paradigmas médicos que levaram a patologização das diversidades neurológicas que culminaram na exclusão dos sujeitos neurodiversos dos espaços educacionais por entenderem estes enquanto incapazes de aprender.

Sobre o exposto acima, no contexto da educação brasileira, A. M. Silva destaca que: “Em um primeiro momento a educação desses indivíduos acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e também em instituições especializadas. Em vista disso, o primeiro momento da educação especial no Brasil foi caracterizado pela segregação” (2010, p. 9). É importante lembrar que nosso modelo educacional seguiu premissas educacionais europeias para atender os sujeitos “deficientes”.

O desenvolvimento do trabalho que visava atender estes sujeitos foi realizado por profissionais do setor da saúde e ocorriam em espaços institucionais que eram especializados em atendimento ao público que não era considerado normal, por isso as atividades que eram realizadas estavam centradas na perspectiva terapêutica, pouco se dedicava ao aspecto efetivamente educacional (GLAT, 1989), até porque não se enxergava potencial de interação social e aprendizado nesses indivíduos.

Ainda sobre essa questão, faz-se importante embasar como a educação para esses grupos sempre foi negligenciada e legitimada a partir do discurso da incapacidade intelectual que teve como sustentáculo as perspectivas médicas. Sobre isso, Glat e Fernandes afirmam que

O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas uma vez que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal. (GLAT; FERNANDES, 2005, p.2).

Entender a importância de estruturar diretrizes de ensino e aprendizagem que considerem uma educação inclusiva ampla e focada nas singularidades dos sujeitos, sejam neurotípicos ou atípicos, é fundamental para que não se cometa o erro de falar em educação inclusiva e respeito as diversidades, quando subestimam determinados grupos.





No Brasil, as mudanças mais significativas no que se refere a inclusão só ocorrem em meados do dia 03 de janeiro de 2016, quando passa a ter validade a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, ainda que a mesma tenha sido editada em 06 de julho de 2015. Também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, é resultado das pressões internas e externas provenientes de árduos debates dos mais diversos seguimentos que cobravam medidas que garantissem a inclusão efetiva dos ditos “deficientes”.

Em âmbito internacional, a Convenção Internacional das Organizações Das Nações Unidas – ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, com o qual o Brasil se comprometeu, tendo assinado o mesmo em 30 de março de 2007, na cidade de Nova York, foi um marco importante por ter possibilitado a adoção de medidas jurídicas que garantissem legalmente a promoção de políticas públicas que atendessem as demandas dos sujeitos com “deficiência”.

No entanto, ainda que a LBI tenha contribuído para que estes sujeitos não mais fossem vistos como absolutamente incapazes, ainda são compreendidos a partir das suas singularidades físicas ou cerebrais, ou seja, são relativamente incapazes tendo em vista que suas deficiências são ainda mais limitantes devido as barreiras impostas pelo meio, conforme destaca o artigo 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Portanto, percebe-se que a perspectiva de inclusão ainda está centrada na busca por promover ações políticas e jurídicas que possibilitem, ao menos, minimizar os entraves promovidos pela presença de barreiras físicas e a importância de haver adaptações que permitam a presença dessas pessoas nos diversos espaços sociais.

## Neurodiversidade e processo de ensino e aprendizagem

É perceptível que precisamos avançar frente a uma perspectiva de inclusão que compreenda as “deficiências” enquanto diversidades e que todos, em maior ou menor proporção, exige da sociedade as devidas adaptações para que sejamos iguais nas diferenças, pois estas fazem parte de todo ser humano.

A percepção do professor para com as culturas dos neurodiversos lhe possibilita percebê-los mediante suas potencialidades, pois o processo de ensino e aprendizagem levará em conta que os fatores biológicos por si só não atestam incapacidade; os fatores sociais e culturais devem ser considerados sempre, pois como afirmam Ferreira e Guimarães (2003, p.117): “A inclusão é uma força cultural para a renovação da escola, mas, para ter sucesso, as escolas devem tornar-se comunidades conscientes. Sem esse sentido de comunidade, os esforços para alcançar resultados expressivos são inoperantes”.

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (2019), alerta para a necessidade de desconstruir um modelo de educação verticalizado, pois enquanto houver a ideia de que o educador tudo sabe e, por isso, deve transmitir



conhecimento, enquanto os demais absorvem o que é depositado, estaremos perpetuando paradigmas que desconsideram os conhecimentos individuais de cada aluno, não impulsionaremos uma educação dialógica que permita a interação e compartilhamento de ideias entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, reforçando um modelo hierárquico que não dará oportunidade para a vivência entre as diversidades e reforçaremos modelos normativos.

Sair do modelo tradicional de ensino e dar espaço a metodologias que abarquem as diversas abordagens, perspectivas, fontes, sejam os documentos escritos, iconográficos, registros orais, testemunhos de histórias locais, fotografia, cinema, quadrinhos, literatura e informática, é fundamental para que aluno e professor consigam encontrar a dinâmica de aprendizagem que melhor se enquadra em sua singularidade.

Cabe salientar que a internet e o uso das tecnologias permitem ampliar as possibilidades de ensino, possibilita aos alunos com dificuldades de locomoção e neurodiversos ultrapassarem os muros da escola, seja visitando diversos museus online, conhecendo a arquitetura, fauna e flora de outros estados, cidades e países. O importante é não centralizar o processo de ensino e aprendizagem apenas no docente, entender que os saberes dos discentes são importantes e levam o professor a aprender mais sobre o alunado e visão desses acerca do ambiente de aprendizagem.

A importância de repensar o lugar da educação na escolarização formal e no processo de aprendizagem de conteúdos em turmas com alunos autistas faz-se importante a fim de romper com discursos patologizantes dos sujeitos neurodiversos, priorizando não mais as questões psíquicas e biológicas que colocam estes alunos como “problemas” e descaracteriza-os até mesmo enquanto sujeitos de direitos, mas sim, enquanto atores sociais, políticos, enfim, vê-los enquanto potência, escritores de suas próprias histórias.

Discutir a questão nos espaços educacionais tem sido cada vez mais importante, pois ainda que tenha havido avanços significativos, a perspectiva da neurodiversidade ainda tem encontrado obstáculos significativos para adentrar os espaços educacionais, seja por sua divulgação em âmbito nacional ainda estar ocorrendo de maneira tímida, ou porque a mentalidade daqueles que ocupam estes espaços ainda esteja fortemente embasada por perspectivas e práticas limitantes.

É preciso buscar uma formação através de um viés crítico da construção histórico e social do autismo, pois na maioria das pesquisas que envolvem o autismo destaca-se o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, educação formal versus educação especial, e o ensino de conteúdos mais centrados nas disciplinas de Português e Matemática, partindo do pressuposto que os sujeitos no espectro não teriam grandes desempenhos em disciplinas de conteúdos mais subjetivos, como História e Geografia.

Estas questões ainda permeiam o imaginário social e educacional devido a permanência de dispositivos avaliativos ainda rígidos e deterministas, mais centrados nos aspectos quantificáveis ou na aplicabilidade dos conteúdos, fatores ainda centrados na utilidade dos conteúdos, o que reforça a prática da diferença que distancia o “eu” dito normal do “outro” não normal.



Assim, este conhecimento não deve ser determinante ao pensar o autista ou reduzi-lo a diagnósticos médicos, pois como bem enfatiza Cátia C. F. Walter,

A inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos. (2011, p.01).

É preciso entender que “A inclusão não se trata somente de ensinar de forma eficaz, mas sim de atitude do querer fazer, de compreender a complexidade humana” (SENRA, 2015, p. 81), o primordial é estar alinhado com a premissa da diversidade neurológica, compreendendo que cada cérebro vai se comportar de uma maneira específica e nenhuma é superior a outra.

Para que isso aconteça efetivamente na prática, é necessário que o professor tome a iniciativa, que seja questionador, como destaca Freire:

É que, coerente com a minha natureza social e historicamente constituindo-se, devo ir mais além das indagações fundamentais em torno do que faço, de como faço, de com que faço o que faço e desafiar-me com outras indispensáveis perguntas: a quem sirvo fazendo o que faço, contra que e contra quem, a favor de que e de quem estou fazendo o que faço. (FREIRE, 2013, p. 183).

Sendo o interesse do professor assumir essa postura crítica diante das realidades da profissão e do meio onde atua, é necessário buscar uma educação mais inclusiva e que entenda a riqueza presente nas diversidades. Entretanto, essas conjunturas levam muitas vezes a desmotivação de muitos profissionais da área em repensar suas práticas docentes em situações de aprendizagem em um contexto de heterogeneidade cognitiva e neurológica do alunado.

Portanto, concordamos com Aldo Ariel González, quando destaca que “Una epistemología de la educación inclusiva no debe concebirse como una construcción teórica alejada de las problemáticas sociales y educativas co-existentes y circundantes”<sup>3</sup> (2015, p. 07) e, é por isso que destacamos que analisar criticamente as tramas sociais é fundamental, e a participação dos Historiadores e professores de História nesse debate é fundamental, pois além de trazer fatores históricos importantes para entender a problemática, estes devem atuar na promoção de mudanças ambientais e metodológicas necessárias para garantir a convivência e a inclusão plena das pessoas neurodiversas.

Considerar as potencialidades individuais dos alunos é saber que a educação está cumprindo com o seu papel ético, moral e educacional, é preciso questionar as práticas normatizantes e excludentes que permeiam os espaços escolares, pois a

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas-físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (LIBÁNEO, 1994, p. 22).

---

<sup>3</sup> “Una epistemología da educação inclusiva não deve se visualizar como uma construção teórica separada das problemáticas sociais e educativas co-existentes e circundantes”. (2015, p7). Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/3331/4286>.



A proposta da inclusão escolar é fazer com que o ensino seja para todos e em uma única escola, a fim de garantir que independente de classe social, se estes possuem ou não algum tipo de deficiência, pois como afirma Mantoan (2003, p. 24), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

## Considerações finais

Entendemos que é fundamental pensar em quais os caminhos para desconstruir discursos e práticas normativos e excludentes, sendo fundamental (re)pensar a docência e a organização dos espaços de atuação destes independentes de sua especialização frente aos debates em torno dos autismos.

Os estudos sobre a deficiência e o modelo social da deficiência nos proporciona (re)pensar como a trajetória histórica, social e política do autismo foi desenvolvida em nossa sociedade e como ela ainda influencia discursos e práticas normativas excludentes. Dessa forma, é preciso construir uma epistemologia que leve os estudos históricos a problematizar o percurso da história do autismo respeitando e trazendo para o centro das problematizações o olhar da “neurodiversidade” sobre a temática, realizando um trabalho crítico que contribua para o fazer docente dos professores de História e demais setores da sociedade.

Mediante as considerações já destacadas, entendemos, como já sugere o movimento da “neurodiversidade”, que o autismo seja entendido enquanto uma variação humana, pois em uma sociedade como a nossa que é tão marcada pela diversidade de gênero, raça, etnias e deficiências, qual o sentido de manter uma estrutura que classifica e estimula padrões ditos normais e corretos na medida em que coloca tantos outros enquanto problemas sócio-políticos e educacionais, incentivando discursos preconceituosos, excludentes e medicalizantes, que defendem a necessidade de uma “cura”?

As considerações aqui destacadas tratam-se de apontamentos iniciais, devendo haver um maior levantamento bibliográfico e análises mais aprofundadas sobre as questões, principalmente por tratarmos de um movimento que ainda vem se delineando dentro do campo das Ciências Humanas, no caso da presente pesquisa também é preciso problematizar a disciplina de História e a prática docente no ensino fundamental frente ao debate sobre o autismo e o movimento da “neurodiversidade”, tendo em vista que há escassez de pesquisas sobre a problemática.



## Referências bibliográficas

ARMSTRONG, Thomas. *The Power of Neurodiversity: Unleashinh the Advantagens of your Differently Wired Brain*. Da Capo Press, 2010.

AYDOS, V. A. (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Anuário Antropológico* [Online], Ed. 1, 2019. p. 93-116. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/3492>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 dez. 2022.

COSTA, Wanderleia Dalla; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. A relação do eu-outro na educação: abertura a alteridade. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FERREIRA, Maria Elisa Caput; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, Ana Beatriz Machado. DA CONCEPÇÃO DA DEFICIÊNCIA AO ENFOQUE DA NEURODIVERSIDADE. *Revista Científica de Educação, Inhumas*, v. 01, n. 1, p. 86-97, dez. 2016. Disponível em: <http://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/10>. Acesso em: 31 mai. 2020.

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

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

GLAT, R; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Inclusão*, v. 1, n. 1, 2005, p. 1-6.



GOMES, R. V. B.; BARBOSA, H. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: consensos e dissensos acerca do direito à educação. In: Eduardo Gomes Onofre; Margareth Maria de Melo; Sandra Meza Fernandez. (Org.). Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos. Ied. Campina Grande: Realize, 2020, v. , p. 771-785.

GONZÁLEZ, A. A. O. La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, n. 9, p. 1-30, 2015.

KRAMER, R. Maria Montessori: a biography. [s.l.]: Capricorn Books. 1976

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, F. J. de. Ética e inclusão o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. (orgs). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOVIMENTO ORGULHO AUTISTA BRASIL – MOAB. Disponível em: <https://www.moab.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

NEVES, A. J. das et al. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43-70, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982014000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 dez. 2020.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, Rio de Janeiro v. 14, n. 2, p.477-509, out. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010493132008000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493132008000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciênc. saúde coletiva* [Internet]. p.67-77, fev. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=en). Acesso em: 11 mai. 2022.



SENRA, M. de S. Reflexões sobre a neurodiversidade, inclusão e exclusão nos sistemas educacionais do séc. XXI: uma breve discussão sobre as adaptações curriculares na inclusão de alunos com autismo em escolas regulares. *Interlúdio*, v. 3, n. 4, 2015, p. 80-85.

SILVA, A. M. da. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. 1ª ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SINGER, J. *Neurodiversity: the birth of na idea*. Kindle Amazon, 2017.

SINGER, Judy. Why Can't You Be Normal for Once in Your Life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally. *Disability Discourse*, Open University Press, 1999.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. A comunicação alternativa no contexto escolar inclusão de pessoas com autismo. Curso de Formação inicial e continuada de professores da Baixada Fluminense para a inclusão de pessoas com NEE na educação básica e no ensino superior – Promovido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011. p. 1-8. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 16 jan. 2020.



## O SOCIODRAMA COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

*Yandra de Oliveira Firmo<sup>1</sup>*

A minha história nasce da memória,  
A poesia nasceu em mim antes da escola  
Eu vou te dizer que o mundo é feito do que eu aprender  
Segura a onda que a minha vida eu vou te dizer  
Meu corpo chorou o amor que você me negou  
Ainda criança eu perdi a minha infância  
Você não me viu e o mundo pra mim a porta abriu  
Pisa leve e deixe que o meu coração te leve  
Ouça aqui a minha canção  
Que vai te dizer da minha imensidão  
Segura na mão, não olha pro chão, cabeça baixa não,  
Veja no céu o clarão, aquela luz lá em cima é sua, meu irmão,  
Neste caminho tem muita escuridão que leva a ilusão,  
Mas não se engane não,  
O que pode nos salvar é a educação.  
(Minha história. MC Dragon, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, novembro de 2018)

### Primeiras palavras

A educação vive um processo intenso e vertiginoso de mudanças em seus procedimentos democráticos, assim, o enfrentamento em favor de educação intertranscultural, democrática e emancipadora torna-se impreterível, devendo desdobrar-se em propostas e ações pedagógicas e democraticamente comprometidas, a vislumbrar potenciais transformadores das aprendizagens, a fim de suplantarmos a escassez de iniciativas e práticas que despertem a construção

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Arte Educadora, Psicopedagoga, Psicodramatista e Sociodramatista. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Professora Efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura-COEDUC, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.





do conhecimento vívido e pulsante, dentro de um contexto sócio-histórico efervescente de mutações e inovações, por meio da articulação entre a liberdade de expressão e a aquiescência por educação libertadora, consciente e humanística, que tenha espaço sobre bases de uma práxis emancipatória alimentada pela luta por superação das forças e dos mecanismos opressores.

Faz-se necessária discussão urgente sobre temas importantes, como aspectos e fatores da vulnerabilidade da justiça social, atributos de opressão impostos por classes políticas dominantes e as consequências sofridas pelas classes desfavorecidas socialmente. Ao pensarmos uma educação em direitos humanos, devemos elevar nossas atenções para as duras ameaças ao rompimento e suspensão dos processos democráticos no ambiente escolar, que infelizmente assombram nosso país com grande força.

Buscaremos nesta discussão compreender como o sociodrama pode tornar-se um método para o estímulo de educação democrática que viabilize, impulse, promova e efetive autonomia e emancipação, expressão coletiva sensível, elaboração, incentivo e reconhecimento de saberes para dignidade individual e coletiva e justiça social no cotidiano escolar. Pensamos a escola como um território de relações sociais e humanas, assim, a educação não deve ser vista como apenas operacionalização institucional, nem como ambiente para conformidades e estoicidades. Educação é existência, presença, é viver e florescer, avolumar-se e prosperar. A busca substancial e íntima pela essência desta alma de crescer, de agigantar-se e transcender-se, de *estar sendo* com o mundo, que não pode ser subordinada a nenhuma outra intenção, levou-nos a questionar como o método sociodramático poderia ser um propulsor para tais feitos.

Este trabalho é resultado de pesquisa de doutorado, quando desenvolvemos investigação compreensiva, por meio da metodologia do sociodrama, para o entendimento dos efeitos pedagógicos, políticos, afetivos e sociais, pelo diálogo com a proposta freiriana da pedagogia como prática da liberdade, tendo como protagonista um grupo de jovens discentes, efetivamente matriculados no Primeiro Ano do Ensino Médio da Rede Estadual na cidade de Barra do Garças, Mato Grosso, que aqui serão referidos como *jovens pesquisadores* e que serão apresentados por nomes fictícios, que os próprios se auto atribuíram. O suporte gnosiológico partiu da bibliografia de Jacob Levy Moreno, criador do sociodrama; das obras do educador Paulo Freire, nos guiando pela educação como prática de liberdade; e da literatura da fenomenologia, em especial, Maurice Merleau-Ponty, a fim de compreender a ética e a estética do corpo entre os sujeitos participantes e as emanções da corporeidade.

O sociodrama é um método de interventividade social pautado na expressão igualitária, democrática e antiautoritária, no qual todos os participantes têm direito de fala e escuta, autonomia e liberdade; de reflexão seguida da ação e retorno à reflexão demasiadamente respeitadas e consideradas. As técnicas sociodramáticas<sup>2</sup> ressaltam a vivência do drama, isto é, com o fluir das

---

<sup>2</sup>Moreno clamava que seu desejo era criar um palco social para expurgar as dores dos pequenos grupos. Moreno (1978, p. 39) destaca conceitos que, no seu entender, seriam “a ciência dos fenômenos sociais”.



narrativas autorais<sup>3</sup>, fazem emergir as dramatizações cênicas e as performances criadas pelos integrantes, os atores sociais, provocando e fomentando a observação, compreensão e a criticidade coletiva e colaborativa a respeito de um tema disposto.

O designio pedagógico de transformação pode ter sua compreensão por meio da *catarse de integração*<sup>4</sup> dos papéis sociais, interpretados e representados na ação dramática, a ser entendida como um fenômeno de liberdade e desbloqueio de papéis cristalizados e, assim, libertando-nos e desapegando-nos podemos nos lançar a novos posicionamentos, novas ações, atuações e práticas no mundo. No momento da ação dramática, é imperioso que todos possam ver, ouvir e/ou interagir nas cenas dramatizadas, para se buscar melhores entendimentos e reflexões coletivas, possibilitando para o grupo a espontaneidade, a expressão sensível, que poderá provocar sentidos, significações e recomposições que promovam inovações nas ações, que originem e potencializem tomadas de decisões para possíveis enfrentamentos pela conscientização.

No sociodrama, em seu desenvolvimento, o diretor (ou mediador) propõe que se realizem a sequência das etapas concebidas por seu criador Jacob Levy Moreno (1978), promovendo que todos os membros do grupo se motivem, se sensibilizem e participem do encontro. As etapas são: 1) aquecimento: momento destinado para preparação dos participantes, na intenção de que todos possam ativamente fazer fruir, refletir, magiciar e vivenciar os temas a serem abordados; 2) dramatização: ápice, o clímax, da fruição, da discussão ou da vivência, por meio de cenas dramatizadas, interpretadas e representadas pelos atores sociais do grupo. Esse momento busca de maneira profunda e intensa a compreensão fenomenológica do conflito e as suas possibilidades de desembaraço; 3) compartilhar: fundamental para a compreensão dos fatos ocorridos, é quando os participantes partilham as repercussões e provocações do encontro, trazem para o grupo as descrições de suas imagens e sensações; 4) processamento teórico: quando o diretor realiza a leitura sicionômica e descreve apontamentos por meio de uma percepção social. Ressaltamos que o sociodrama acolhe distintas linguagens artísticas em seu método, como música, dança, artes visuais e audiovisuais com dissemelhantes desdobramentos.

O sociodrama pode designar-se, enquanto prática social democrática, como proposição cognitiva e de transformação cultural, o conceito de espontaneidade para o sociodrama é estreitamento, proximidade íntima do entendimento por *aprender a dizer a palavra*, como na filosofia freiriana. Em toda a história do teatro há um traço comum: a narrativa leva-nos para conflitos existenciais propondo-nos compreensões de nossas existências e de nossas relações com o mundo e com o outro, nos territórios psicossomáticos, psicodramáticos ou sociais. No método sociodramático somos apresentados a

---

<sup>3</sup> Narrativas autorais são as histórias vividas e contadas como um registro da autobiografia do autor.

<sup>4</sup> Atos de compreensão, fundantes de transformação, em que Moreno comparou com novos nascimentos. “Esses fenômenos possibilitam a liberação de papéis fixados em impressões inadequadas, facilitando assumir novas condutas. Quer dizer: completar aspectos não resolvidos no modo de ser. [...] Um ato catártico [...]. Um ato de integração”. (MENEGAZZO, 1995, p. 46)



relações complexas entre memória, corpo e sociedade. Como sujeitos da história, somos efeitos desses entrelaçamentos manifestos em gestos de resistência. Contar nossas próprias histórias pode ser ato que nos tire e desprenda-nos do imobilismo.

Na criaturgia sociodramática, o protagonista é um arauto, um mensageiro da comunidade, ele se dispõe, empresta ao coletivo suas realidades e quimeras, traz sua história pessoal e entrega sua corporeidade. Há uma superação da individualização para a coletivização. Este personagem principal, o protagonista, é o que tangencia, no teatro clássico, o herói, o semideus, o dono da ação, que na dramaturgia tradicional está estritamente estabelecido, predeterminado, inalterável, já para este método, na ação dramática, em sociodrama, é o grupo ou um participante, que emerge ou é escolhido, por haver identificação de representação das manifestações coletivas a partir das narrativas. Deste modo, por meio do protagonista, o grupo se expressa, as criaturgias e as narrativas dramáticas são construídas a partir da questão posta e, coletivamente, são apresentadas possibilidades de soluções e sugestionamentos sobre o conflito exposto.

Nesta discussão intentamos compreender a potência da afetividade, na incitação das emoções que emanam do processo grupal, que fluem das interrelações, nas expressões cênicas, das performances, no aqui e agora. Questionávamos sobre a possibilidade de reelaboração intelectual e afetiva das estruturas psíquicas, a potencialização dos papéis psicodramáticos e sociais, o florescer de novas possibilidades e a capacidades de ser e estar com o mundo a partir do sociodrama. Pretendemos investigar o sociodrama como metodologia na educação, alicerçados em princípios tais como: o interesse, o reconhecimento e a valorização das individualidades em seus direitos culturais, políticos e sociais; a integral, diligente e atuante participação dos atores sociais na construção de saberes, o enaltecimento e reconhecimento de relações democráticas; a compreensão da contemporização a ideias e pensamentos divergentes; considerando que o indivíduo renova, transmuda e revoluciona atos e atitudes com mais compreensibilidade, predisposição e consciência quando interatua e compartilha em ações grupais.

Apresentamos um dos, entre tantos, pontos que unem as concepções dos autores que compõem esta discussão. Todos nós, mulheres e homens, toda e qualquer pessoa, traz consigo fronteiras, limites, embaraços e obstáculos, sejam sociais, intelectuais ou psíquicos, porém, nos dispomos ao enfrentamento, às lutas e confrontações, sendo que a instituição e composição da figura do oprimido é resultante efeito da figura do opressor, desta forma, toda sorte de opressão advinda do sujeito é motriz para o sociodrama e para as práticas freirianas, que se empenham veementemente a buscar alternativas ou tentativas para desvendar os despropósitos de estruturas opressoras.

É imperioso que jovens saibam e se apropriem do dizer as suas próprias palavras, rompam com os mecanismos de reproduções sociais e se posicionem a partir de uma consciência crítica, saibam identificar e rejeitar consciências ingênuas, apoderem-se de suas próprias histórias. Pensamos que a escola, mesmo sendo uma propulsora de oportunidades para uma vida melhor, pode também vir a ser um território de exclusão social, pois pode decorrer que pessoas sejam



silenciadas, estigmatizadas, discriminadas, marginalizadas, o que compromete fortemente o pleno exercício de sua cidadania, bem-estar social e dignidade, em consequência, deteriorando o acesso a estudo, cultura, arte, profissionalização e outros bens e serviços que devem ser acessíveis a qualquer cidadão.

Neste artigo traremos breves seções em que apresentaremos o método do sociodrama, seus conceitos, suas técnicas e seus instrumentos, bem como descreveremos momentos de nossos encontros com ênfase nas narrativas autorais dos jovens aprendizes.

## O sociodrama

Os métodos, as técnicas e as estratégias sociodramáticas evidenciam e marcam a vivência do drama, as realizações de cenas pelos participantes, as ações sociodramáticas propostas ou as interações de papéis sociais relativas ao conflito abordado, assim, é ponderável dizermos que o efeito transformador e expressivamente pedagógico emerge da *catarse de integração* dos papéis sociais representados na ação dramática, nas manifestações sensíveis e na interação grupal, permitindo que todos possam, coletivamente, buscar melhor compreensão e, conseqüentemente, tragam para o grupo a espontaneidade com o intento e disposição de ressignificação e mudança para novas ações e tomadas de decisões diante de enfrentamentos cotidianos, por meio da conscientização e do entendimento de mundo, promovendo o pensamento para a educação como formação humana. Ponderamos que a dramatização e as linguagens artísticas sensíveis proporcionam abertura para o estado de espontaneidade criativa pelo qual o protagonista recria sua história e a ressignifica e/ou a refaz, distanciando-se dos processos estereotipados e rotulados que, muitas vezes, são dominantes nos conflitos do cotidiano escolar.

A seguir serão apresentadas as técnicas e elementos das etapas necessárias para o processo sociodramático, são também trazidos ao texto conceitos caros ao método do sociodrama, como a espontaneidade, a matriz de identidade, teoria de papéis, dramatização e *catarse* da integração, nossas discussões estão permeadas de narrativas autorais que compõem a criaturgia deste artigo.

## A espontaneidade

Para Alfredo Naffah Neto, a espontaneidade é uma função do instante presente, expressa o compromisso entre sujeito e mundo, por ser o sujeito corpo percipiente e agente, partícipe das transformações sociais, assim, espontaneidade é consciência corporal, aquela de um corpo em ação e situação, “do corpo comprometido, responsável, capaz de dar uma nova resposta a uma velha pergunta” (NAFFAH NETO, 1997, p. 60).

Para Moreno (1978), nascemos espontâneos e ao longa da vida vamos destituindo de nós este poder, deixamos de sê-lo por questões ligadas aos fatores discordantes do meio social e das conservas culturais instituídas. As contrariedades e impedimentos para o desenvolvimento da espontaneidade



encontram-se nos cenários afetivos, sociais e políticos, estes nos colocam a viver deveras cristalizações que interferem diretamente em nossas expressões, vão nos emoldurando e emudecendo em nossos cotidianos, assim sendo, nesta discussão, abordaremos a personificação da escola e de seus atores. Segundo o mesmo autor (p. 97-98), a possibilidade de nós, mulheres e homens, podermos trocar, cambiar e transmutar nossas ações espontâneas, para uma vida mais digna emocionalmente, é processo de rompimento com os paradigmas estereotipados, mitologizações, valores estabelecidos, maneiras e proporções de presença e cooperação na vida social que provocam a automatização, a normatização e estandardização do indivíduo, de modo que estes procedimentos de repetições, ecoam como um som monocórdio, que dilapidam a pessoa em sua construção de vida social, afetiva e protagônica de sua liberdade.

A espontaneidade no sociodrama é compreendida como uma resposta criativa para uma situação adversa ou nova, uma resolução que tenha sentido de transformações perante uma infixidez ou desestabilização. Esta ação espontânea só é possível se pensarmos e agirmos em função das relações afetivas, cuja experiência tem ressonância emocional, afinal, portamo-nos conforme as imagens que construímos de nós mesmos, de nossos semelhantes e das relações com estes (GONÇALVES, 1988, p. 47). É para atitudes e pensamentos generalistas e estigmatizados, fixos e inalteráveis, que voltamos os olhos. A espontaneidade está em posição contrária ao que Moreno (1978, p. 158) intitulou como *conserva cultural*<sup>5</sup>, ou seja, aquilo que leva o indivíduo a continuamente reproduzir comportamentos pré-estabelecidos pela cultura na qual se insere.

Refletimos que é imperioso e possível agirmos no cotidiano escolar para criarmos expressões que façam manar a espontaneidade e a criatividade dos alunos, por vezes, emudecidas, silenciadas e adormecidas, por mecanismos opressores, de maneira que consigam reduzir e compendiar imagens e sensações danosas e dolorosas, quebrantando e rompendo estigmas e esteriotipias que fomentem uma cultura de subjugo. Compartilhamos o pensamento de Paulo Freire (2000, p. 17) que afirma:

Não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes [...] é porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com os outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação.

Para a transformação e ultrapassagem da pura adaptação, apostamos no compartilhar de histórias vividas, nas narrativas autorais, em suas dramatizações e ações propostas, das quais emergem relatos, cenas e/ou manifestações sensíveis, de maneira a serem construídas e reconstruídas por meio de espontaneidade, criatividade e sensibilidade do grupo e dos atores. O grupo é provocado a se

---

<sup>5</sup>Expressão criada por Moreno para designar a cristalização da ação criadora em produto que passará a integrar o acervo cultural de uma sociedade, cuja cultura é configurada pela soma de conservas, que também podem ser compreendidas como o desempenho de papéis, atitudes e ideias que não se libertam de suas repetições, assim sempre reproduzem as mesmas ações e discursos (MENEZZA, 1995).



libertar de dramas sociais e da estereotípiã vulgar, ao utilizar epistemes que buscam a inteireza do ser, assim, quando pensamos o sociodrama no âmbito da escola, coincidimos com o olhar freiriano:

É preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer. (FREIRE, 1997, p. 73)

Para Moreno (1978), o protagonista é encorajado a contrapor-se, a reagir, colocar seu corpo consciente no mundo visível, dando significado a sua identidade, propondo nova circunstância, novo contexto, ou descaracterizando, quebrantando e separando de uma anterior, por vezes, envelhecida, a fim de provocar ebulição, motivação, vigor para sua vida e da plateia que o assiste e/ou interage, em busca da fruição da criatividade autêntica, como também na teoria freiriana. É uma forma de reconstrução, refazimento e conscientização que opera no “aqui e agora”. Na dramatização, a proficuidade das percepções das expressões sensíveis, como a atuação do corpo e da palavra ou difusão de sentidos, por distintas ações, gestos, ruídos, é resposta criativa às situações já vividas, mas que requerem que sejam rompidas.

No sociodrama nos são reveladas e designadas as mais labirínticas, herméticas e emaranhadas relações entre ação, corpo, memória e sociedade. Como sujeitos, somos resultantes dessas relações vinculares que sempre se traduzem em gestos de *resistência interpessoal*<sup>6</sup>, o imprevisível torna-se um desafio diante dos nossos conhecimentos. Podemos entender como a antítese do encontro, sendo a resistência ao outro. É importante pensarmos que princípios, valores, ideais e o *coinconsciente*<sup>7</sup> conformam essas relações, ao produzir um efeito de naturalidade, de obviedade, de transparência para o que é histórico, social, político e afetivo. Moreno acreditava que esta resistência poderia ser vencida por meio da ação sociopsicodramática, a fim de superar conflitos. Para isso, uma das técnicas utilizadas é a *da inversão de papéis*<sup>8</sup>.

Contar nossas próprias histórias pode nos arrancar da cegueira que impede o acolhimento, a aceitação e os inéditos viáveis. Na propositura aristotélica, a plateia institui um sentido de reconhecimento: a emoção intensa de compaixão e horror, ou de caridade e repulsa, amores e iras, sentimentos demasiadamente humanos, quando se proporciona uma brecha à experiência vivida e pulsante submersa de incorporação com a vida, para Moreno (1978), é apenas nesse território da ação e manifestação sensível que se se encontra uma das concepções da mudança: a *catarse*, termo que compõe as discussões da seção seguinte.

---

<sup>6</sup>A resistência interpessoal pode ser vista como uma dificuldade de romper com conservas culturais instituídas, que nos impedem de uma relação afetiva de encontro com outras pessoas e situações.

<sup>7</sup> “Co-inconsciente refere-se a vivências, sentimentos, desejos e até fantasias comuns a duas ou mais pessoas e que se dão em “estado inconsciente” (GONÇALVES, 1985, p. 56).

<sup>8</sup>Técnica psicodramática que busca a reestruturação da percepção das relações, trocando de papéis com companheiros do grupo.



## A catarse da integração

Jacob Levy Moreno (1978) ideou o termo *catarse da integração*, que difere do pensamento aristotélico. O entendimento sociodramático moreniano denota a catarse como um procedimento de produção grupal coletiva e colaborativa para trazer novos sentidos e significados das histórias vividas nos âmbitos individuais e sociais. Enfatiza o significado limitado da mera comoção emocional aristotélica na intenção de descarga de tensões ocultadas, resguardadas e veladas. Para o autor, a descarga emocional pode, inclusive, ter um caráter negativo, pois, de uma forma ampla, pode ser contrária à liberdade de sua capacidade de se indignar e de se defrontar com o opressor, ao privar os oprimidos dos meios de remover os obstáculos de suas aspirações. Para compreender o novo termo, é substancial que se reflita que o ato sociodramático se compõe e fundamenta, principalmente, em uma ação dramática de produção grupal coletiva e a catarse realiza-se tanto para os atores que estão em cena como para a plateia que assiste, de maneira que o termo “ator” não se refere apenas à atuação em cena dramática, mas a todos aqueles que estão atuando, agindo e interagindo na ação proposta.

Para Gonçalves (1988, p. 82), a catarse da integração pode ser vista como um mover de afetos e emoções devido às inter-relações, sendo estas téticas ou transferenciais entre os participantes do grupo, durante a dramatização. E permitem um evidenciar intelectual e afetivo das estruturas psíquicas inibidoras do desenvolvimento de papéis psicodramáticos e sociais, aflorando para novas possibilidades de existência. Como podemos observar na fala de Leleca, jovem aprendiz, integrante do grupo de pesquisa:

Eu não tava na cena, assim fazendo a cena, mas assistindo o teatro, eu vi que eu tava lá dentro também, foi como se tivesse arrancado os sentimentos de dentro de mim e colocado na cena para eles, deu medo primeiro, mas depois eu fiquei muito feliz de pensar que eu não tô sozinha que tem gente que sente as mesmas coisas que eu, pensei comigo ufa! (Depoimento de Leleca, jovem pesquisadora integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, junho de 2018)

No sociodrama, na busca de um grupo por temas específicos, essa integração pode se tornar mais fácil, pois são histórias verdadeiramente vividas por seus integrantes ou que de alguma forma os afeta. É possível perceber que as manifestações de opressão, silenciamento da autonomia e violência, quando compartilhadas, rapidamente são identificadas por integrantes do grupo, o que nos permite dizer que vêm a ser a repetição da experiência. Ressaltamos que o compartilhar de momentos e narrativas prazerosos e de amorosidades também fornecem vigor e identificação para o grupo. O método propõe o trabalho para se tratar os dramas sociais, no entanto histórias que fazem fluir a alegria, o regozijo e a satisfação, resultantes de um bem viver, também são muito bem-vindas e acolhidas. Afinal, a escola é também um espaço de comprazimento.

Ao pensarmos no diálogo entre as filosofias e práticas morenianas e freirianas, chamamos a atenção para que o método sociodramático e suas etapas estão em uma íntima consonância com o *círculo de cultura* e a busca por um *tema gerador* freirianos. Para Carlos Rodrigues Brandão, o círculo de cultura transporta ao campo da educação transformadora práticas grupais comunitárias, a partir da



crítica de Paulo Freire ao que denominou “educação bancária”, a disposição das pessoas em roda, a retirar lugares proeminentes e centrar na igualdade de participações livres e autônomas, pedagogicamente forma também indivíduos livres, autônomos, críticos, conscientes e solidários, “dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social.” Fazendo com que no círculo de cultura o diálogo passe de metodologia ou técnica de ação grupal a “diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra” (2016, p. 69).

Nossa intenção foi prezar pelas narrativas autorais dos jovens aprendizes, provocar a força incomensurável que toma nossos corpos quando aprendemos a dizer nossas palavras e como isso nos toca e nos provoca a realizar sensíveis transformações impregnadas de sentidos. Faremos, na seção seguinte, uma descrição de um dos nossos encontros, com vistas a apresentar as especificidades das etapas e dos instrumentos propostos no sociodrama.

## Os instrumentos sociodramáticos

O aquecimento no sociodrama busca a consciência por meio da ação corporal, nossos corpos, em um elo com a realidade vivente, são os constituintes de nossa consciência. Segundo Merleau-Ponty (1999), há um inseparável vínculo entre o sujeito e suas circunstâncias. Assim, nossos corpos são imperiosos e urgentes na concepção da nossa consciência, mas são, também, instrumentos de expressão e interatuação no mundo.

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação [...]. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele construa um instrumento, e ele projeta em torno de um mundo cultural. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

Nesse sentido, ressaltamos a importância dos aquecimentos para a busca do corpo no mundo, é neles que iniciamos nossas libertações para os jogos dramáticos, estes momentos são imprescindíveis para o devir das ações e para um corpo disponível, a fim de nos distanciarmos de estereótipos e pudores que, por vezes, inibem todo o trabalho, tudo o que ocorre no aquecimento interfere diretamente nas ações seguintes.

No encontro que descreveremos, um dos alunos propôs que ouvíssemos músicas e entre elas deveria haver um rap, a música escolhida, entre outras, foi *Sonho latino*, do artista mato-grossense DJ Taba, é um canto de evocação do desejo revolucionário, amparado na figura icônica de Che Guevara e nos sonhos de uma América Latina desenvolvida, sem as diferenças sociais, sem corrupção e sem fome. A música trata do racismo, miséria da juventude negra, falta de acesso à escola e trabalhos imputados aos jovens das periferias. Não foi a única música trabalhada,





no entanto, teve forte influência na emersão do tema, quando passamos para o encontro do tema emergente/gerador, deparamo-nos com a inquietação provocada pela “injustiça”, tema acolhido pelo grupo.

O grupo foi subdividido para que os integrantes pudessem compartilhar histórias de injustiças sociais que, de alguma maneira, haviam marcado suas vidas. O tema é, sem dúvida, complexo, cortante, traz palavras tensas, nos angustia, nos coloca com o grito preso na garganta, pranteia-nos os olhos, coloca-nos na teia da aranha prestes a nos devorar. As narrativas autorais surgiram com distintos tons, traquejos, gestos; corpos encarnados e vívidos moviam-se entre a euforia da escuta e o ímpeto da fala, o ardor da palavra, as respirações e os sussurros latejantes. As histórias foram criando corpos, carnes e nos consumindo. Pelas experiências das artes da cena e da fenomenologia, o corpo pode ser para nós a expressão primeira, originária, as narrativas são os fenômenos que germinam de sua ação. É importante pensarmos os corpos como potências para os conhecimentos, não falamos de um corpo de narrativa individualista, mas daquele ligado ao mundo e que pode narrar a sua história. O que Terezinha Petrucia da Nóbrega, inspirada na fenomenologia de Merleau-Ponty, denomina de *estesia do corpo*:

A experiência do corpo configura um conhecimento sensível sobre o mundo e sobre o Ser expresso, emblematicamente, pela estesia dos gestos, das relações amorosas, dos afetos, da palavra dita e da linguagem poética, entre outras possibilidades da experiência existencial. A estesia é a comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, uma síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move um corpo humano em direção a outro. Pela estesia do corpo é possível compreender a experiência vivida e suas múltiplas significações. (NÓBREGA, 2010, p. 95).

Por meio desta comunicação do corpo, de seus sentidos e historicidades, emergiram fortemente dois protagonistas. A primeira história foi a de Loki, um jovem de pouca conversa, de raros amigos, sempre participava dos encontros com muita resistência, porém, neste dia, o aquecimento lhe foi profundamente tocante, era a primeira vez que quebrava as amarras da negação. Trazia consigo um olhar melancólico, acobreado e, por vezes, aflitivo, ao narrar sua memória, compartilhava conosco sua história:

Professora eu vou contar a história da outra escola, foi por isso que saí de lá e vim pra cá, pode ser? Mas assim eu acho que é de injustiça. (Depoimento de Loki, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, junho de 2018)

O jovem pesquisador, com voz embargada, trêmula e de pausas consecutivas, iniciou sua narrativa. O jovem protagonista relatou que havia sido injustamente acusado de roubar o celular de um colega, segundo ele, por todos os cantos da escola era possível ouvir sobre o tal feito, *todo mundo, em todo canto da escola tava sabendo*, afirmou. Contou-nos que foi severamente punido para servir de exemplo a todos, porém, negava veementemente tamanha atitude. Mesmo que ninguém tenha encontrado com ele o objeto, sua palavra não teve valor, sua voz ecoou sem ser ouvida, no entanto, depois de alguns dias, descobriu-se que realmente ele não estava envolvido no furto do qual fora acusado.



O jovem pesquisador se sentia profundamente injustiçado porque não havia cometido o desvio, foi acusado e pagou por algo que não tinha feito, segundo seu relato, poucas pessoas teriam acreditado nele, apenas alguns amigos da turma. Era possível ver em seus olhos a angústia, a frustração e o desalento da injustiça, porém, ao falar, seu corpo vívido e movente, expressivo do desejo de trazer sua história para a cena, dava território para a justa ira freiriana se fazer presente.

Essa coisa de você ser acusado de uma coisa que você não fez é muito diferente, é triste. Porque se você fez, você paga e tudo bem, mas todo mundo ficou pensando que eu era isso, que eu roubava, mas não eu não roubei, minha mãe ficou muito triste. É assim, acontece, alguém fala que foi você e pronto, ninguém acredita mais em você. Pronto foi você e pronto. Num tem sua palavra. Eu não gostei disso não, é diferente na gente, doeu, é ruim, você fala e parece que não escuta. Me deu até uma escuridão no olho. Meu peito fechou. Eu fiquei até com frio. Podia tê me ouvido, eu num fiz nada e veio tudo em cima de mim. Eu não fiz nada e deu tudo aquilo pra mim. Quando o menino assumiu lá e disse que eu tava fora do rolo, aí lá só pedi desculpa [referindo-se à gestão da escola em que estudava]. Eu saí de lá porque eu achei que foi injusto, na hora de falar que fui eu, espalharam pra todo mundo, mas na hora de pedi desculpa, aí pedi só pra mim, a escola nem ficou sabendo, os meninos lá ficaram achando que eu era dos rolos. Mas agora aqui é longe pra mim, eu gostava de lá até acontece isso, agora é mais difícil vir pra cá, às vezes eu nem venho, aí eu penso que eu tava de boa lá, agora tudo ficou difícil, eu nem queria mais continuar. Às vezes eu penso que tá bom de parar. (Depoimento de Loki, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, junho de 2018)

Sua intimidade fora exposta a todos naquela escola, no entanto, ao descobrir que usava sua palavra para dizer a sua verdade, a gestão escolar expôs apenas pedido de desculpas. Todavia, o jovem nos descreveu que foi em sala fechada em que apenas ele era testemunha, a plateia que o havia injustiçado não via sua redenção, um erro foi guardado, uma injustiça, silenciada, sua inocência não foi formalizada, as desculpas não ressoaram, não tomaram força como a acusação. Loki gritava o grito preso da injustiça.

A narrativa da memória intensa de Loki nos leva a refletir sobre alguns conceitos caros à pedagogia emancipatória, libertadora, cidadã, integral e digna em direitos humanos. Podemos cogitar sobre o que para Freire é a vocação humana: o *ser mais* que é um desafio à liberdade da opressão como desígnio para a humanização e a tomada de consciência das desumanidades do mundo. A capacidade das mulheres e dos homens de serem, sermos, capazes de transformar o mundo, e desfazer e/ou ressignificar injustiças.

Estas iniquidades e arbitrariedades podem ser restauradas e transmutadas a partir da alteridade, do encontro com o outro, estes momentos nos direcionam ao termo cunhado por Freire em *Pedagogia da autonomia*: “É a *outredade* do não-eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 2007, p. 46, grifo do autor). Para o autor, o encontro com o outro, com a alteridade, é imperioso na luta contra as injustiças sociais e políticas. No sociodrama a proposição energética, imersa em um corajoso vigor é profundamente a intimidade do encontro com o outro, em que juntos possamos ecoar nossas vozes e nos reconhecermos como *mais* do que nos fazem ser. Loki precisava romper e se



encontrar em ser muito *mais* do que um jovem subjugado. E como o Loki das histórias em quadrinhos, voltou no tempo e trouxe sua força e resiliência.

O tema injustiça é deveras provocador, porque está embrenhado de distintas maneiras, todo oprimido é um ser injustiçado. Em nossas memórias escorrem injustiças, todos nós temos uma história de testemunho perante uma injustiça.

A segunda narrativa emergente foi de uma aprendiz que havia socializado com o grupo algumas histórias vistas em telejornais a reportar injustiça, preconceito e negritude: “*Sempre que acontece alguma coisa na sociedade, coisa ruim assim, é sempre um negro o primeiro a ser acusado*” (Depoimento de Luz, jovem pesquisadora integrante do grupo de pesquisa). Luz descreveu, em cena, matéria jornalística a qual assistira na televisão, o caso chamara-lhe muita atenção, a narrativa descrevia a história de uma jovem negra que, acusada de furto em uma loja na cidade de São Paulo, alegava que o seu reconhecimento fora devido aos seus cabelos e à cor preta de sua pele, vindo depois a ser inocentada por falta de provas.

Isso é injustiça e é racismo, a menina que eu vi na TV, era assim tipo eu, negra e com os cabelos assim igual o meu todo enrolado, mas o meu é mais baixinho e o dela era bem alto. Aí eu fiquei muito triste, porque eu pensei assim, podia ser comigo, é triste não é não? Eu achei muita injustiça. Eu tenho mãe que é negra, minha vó que me cria é negra, pensa minha vó tá na rua com uma sacola ou entra em uma loja e alguém acha que ela roubou, eu fico pensando nisso. Essas coisas a gente pensa, às vezes eu fico quieta só pensando em coisas desse tipo, mas eu fico na minha, porque não tem muito com quem falar. Mas esse pensamento tá sempre comigo. Só de pensa me dá uma tristeza. Eu não quero ser a atriz da cena não, eu não quero fazer o papel, mas eu posso ajudar a montar a cena. Pode ser? (Depoimento de Luz, jovem pesquisadora integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, junho de 2018)

O grupo tinha o desafio de decidir qual narrativa trabalhar, após muita conversa, de muitas memórias pungentes e vibrantes, resolveram que fariam uma junção das duas histórias. Loki emergiu como protagonista ao se levantar e dizer que gostaria de atuar na dramatização, mas que ocuparia outro papel, não seria o acusado e, sim, o acusador, um segurança da loja onde a cena se passaria. Os protagonistas tomaram seus papéis, os egos auxiliares ou atores de apoio ocuparam seus lugares e, assim, a cena se iniciou.

Por esta descrição é possível apresentarmos os *cinco elementos* de uma cena clássica sociodramática, primeiramente, a *cena nuclear*, dotada de forte tom emocional não sendo, contudo, possível precisa que seja a portadora do *locus* matricial ou de respostas. Pode ser repetida com alterações, o que prepararia respostas com poder de transformação existencial.

O *cenário* é o palco, espaço onde se realiza o drama e a cena, está no íntimo dos atores que compõem a dramatização. “Todas as pessoas carregam dentro de si um ‘cenário imaginário’, no qual transcorrem e são registrados os atos de sua vida” (MENEGAZZO, 1995, p. 53, grifo do autor), também denominado como “área do como se”. Os acontecimentos neste cenário são vistos “como se” fossem a realidade dramaticamente representada, onde aparecem os papéis que estão sendo desempenhados. Quanto mais estes papéis se aproximam da realidade que os



originou, maior será o plano de tele, de encontro, empatia e outredade. Neste sentido, o cenário cumpre com as seguintes funções: demarcação espacial, demarcação temporal e demarcação afetiva.

Os *protagonistas* emergem durante o aquecimento, são os atores que estarão na condução da cena como líderes da dramatização. O termo parte do teatro grego, etimologicamente quer dizer aquele que se oferece em primeiro lugar. No sociodrama, o protagonista também pode ser visto como o grupo de atuação, pois não se trata de um trabalho privativo e ou tema muito particular de um único indivíduo.

O *diretor* na teoria moreniana é um comunicador, orquestrador ou facilitador, para que ocorra o fenômeno teatral. Ao criar as técnicas do psicodrama e do sociodrama, Moreno usufruiu e empregou as terminologias e nomenclaturas do teatro clássico, situando o diretor como aquele que proporá e fomentará as ações para a realização de um trabalho seguro. No entanto, este não tem uma conotação impositiva diretiva, pode ser compreendido como orientador, como facilitador de processo, para reforçar a interpretação. Nesta pesquisa quem ocupou o papel do diretor foi esta pesquisadora.

A *plateia*, também chamada por alguns autores de auditório ou público, surge no aquecimento quando emergem os protagonistas, então, ambos assumem suas funções e participações. A plateia traz as percepções das dramatizações construídas, consagra seus protagonistas e possibilita o fluir de afetos. É quem faz as ressonâncias, para Moreno (1978), ajuda o protagonista, mas também se transforma em protagonista.

Os *egos auxiliares* ou *staff* são atores, com duplos significados, podem estar presentes para assessorar os protagonistas ou para dar suporte ao diretor, são considerados por Moreno como *extensões* de ambos, podem estar presentes na cena ou não.

Após esta apresentação dos cinco instrumentos do psicodrama, sociodrama e teatro espontâneo, retomemos a descrição de nosso encontro. A cena foi composta, a dramatização se iniciou e, em seu desenrolar, Serena, a aprendiz que assumiu o papel de protagonista, foi acusada por uma cliente de roubar um estojo, o caixa chamou os seguranças, a protagonista tentou explicar que havia uma ação equivocada, o caixa pediu para que os seguranças a revistassem. O segurança começou a revista, Loki interferiu dizendo que não é tão tranquilo o que um segurança faz:

Tem que ser bravo, não pode acreditar nela não, tem que gritar com ela e dizer que foi sim ela que roubou. Tem que pegar pesado. Tem que colocar o dedo na cara dela e falar bem alto que foi ela sim, foi ela sim, foi ela sim. Foi. (Depoimento de Loki, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, junho de 2018)

Loki deixou que seu corpo todo tomasse conta da história, falou alto, nervoso, como se recontasse para nós como via seus indagadores no episódio do roubo do celular. O jovem, que antes caíra na teia da aranha para ser devorado, agora se colocava no papel de devorador. Emergiu o guerreiro que luta contra os tempos de desesperanças, Loki trouxe uma verdade grandiosa para cena, se



emocionou e saiu como se fosse ver de fora o que estava acontecendo, reafirmou para o aluno intérprete do segurança:

Você não pode de jeito nenhum acreditar nela. Não pode, não pode, não pode! [. Como se nos dissesse “olhem o que eu passei!”] E ela não pode dizer nada! Não tem palavra! Não fala! Não fala, porque ficou sem a voz, não tem mais voz, acabou. Só mexe a cabeça pra falar que não. É gente que não pode falar. É gente que não tem palavra. (Direção de cena Loki, diretor/ator/jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, junho de 2018)

Loki e Serena refizeram a cena, o grupo propôs elementos novos, uma cliente interferiu para proteger a protagonista, outra ficou apenas observando, desafiando-a com olhares altivos. Interferimos na cena usando a técnica do *solilóquio*, pedimos que Loki fosse ao lado de Serena e falasse tudo que ela deveria estar pensando. Loki fez sua anunciação:

Eu estou muito triste com isso, eu não quero ser acusado de algo que eu não fiz, eu não sei o que ela tá pensando, mas eu pensei assim; é muito louco alguém te acusar de uma coisa que você não fez, eu não fiz isso e queria que acreditasse em mim. (Solilóquio da cena proferido por Loki, jovem pesquisador do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, junho de 2018)

A técnica do solilóquio é muito utilizada nos encontros sociopsicodramáticos, o protagonista compartilha pensamentos ou sentimentos que guarda, profere em voz alta o que pensa ou sente, isso pode proporcionar um aquecimento para o enfrentamento em uma situação real. Depois, solicitamos uma *inversão de papéis*, técnica das mais utilizadas no psicodrama, sociodrama e no teatro espontâneo.

Quando a aprendiz sugeriu sua narrativa a partir de notícias de jornais, utilizamos uma das técnicas originárias do psicodrama que é o Jornal Vivo, quando se traz para cena noticiários de jornais e revistas, muito bem-vinda no campo da educação para que possamos refletir sobre temas que permeiam a sociedade como um todo no campo da política, saúde, cultura, educação, esportes, economia, cotidiano e comportamento.

No compartilhar, Loki transportou a força da resiliência ao afirmar:

Eu ainda não sei dizer o que eu senti, mas eu senti que eu falei tudo que eu queria ter falado lá quando aconteceu a história comigo, foi como se eu tivesse tirado de mim aquela história, quando eu fiz o papel dela e ela fez o meu e depois ela fala o que eu tava sentindo e eu disse o que ela tava pensando foi muito legal, mas eu não sei ainda falar o que eu senti. Sei lá, é assim né professora, mas foi bom eu fiquei feliz porque eu fiz o teatro, quando a gente ficou junto e apresentou a história eu senti mais amizade de todo mundo que participou, todo mundo disse coisas um pro outro que deu confiança, eu fiquei feliz de ter vindo na escola hoje. (Depoimento de Loki, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, junho de 2018)

Depois, Sombra, ator que dividiu com Loki o papel de segurança, compartilhou:

Professora eu sou branco, até demais olha [mostrando seus braços] eu como guarda da cena, não sei dizer o que eu realmente ia fazer se fosse de verdade, mas eu fiquei pensando, primeiro eu não quero ser essas coisas de guarda ou polícia não, esse negócio é muito cabuloso, Deus me livre, outra coisa é eu fiquei



pensando que eu já fiz um monte de piada com os meninos aqui, dessas coisas de tirar de negro, de preto, de tirar onda, mas agora eu fiquei com medo dessas coisas, porque todo mundo brinca, mas assim ela é minha amiga [acenando para a aprendiz/protagonista] se fosse verdade eu ia ficar triste por ela, desculpa aí viu [dirigindo-se à protagonista]. Mas de boa eu nunca achei que esse negócio de preconceito era desse jeito, porque eu não vejo preconceito, eu não acho que é assim, mas vendo assim como foi no teatro dá pra ver que pode ser que seja. (Depoimento de Sombra, ator/jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, junho de 2018)

Serena reiterou: “O pior é que isso é verdade, acontece de verdade”. É igualzinho ele falou (referindo-se a Loki), o peito para e a gente fica gelada, a injustiça é gelada professora.” (Depoimento de Serena, protagonista/jovem pesquisadora integrante do grupo de pesquisa).

O sociodrama é busca pelo diálogo caloroso, um abraçamento para a esperança que se pauta na interlocução “Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril” (FREIRE, 2005, p. 96).

Outra jovem, Mc Babi, compartilhou:

Professora, a gente precisa conversar sobre estas coisas, mostra isso porque a gente tem que aprender a lidar com essas coisas, sabe é sempre assim, em qualquer lugar, sempre a gente tá envolvido em coisa que não é legal, sempre assim, já viu as mina bacana envolvida neste tipo de confusão? É assim eu acho isso muito errado, eu sou negra, minha mãe é, minha vó é, e aí tudo tem que mudar pra existir um culpado? O que a gente é não tem valor? É assim mesmo, a cena disse tudo, é isso, a gente é tratada desse tipo. Pois é professora a senhora sabe que tem muita gente que sofre com isso, fica com depressão e até pode se suicidar, é muito sofrimento que a pessoa sente quando passa por situação assim, na rua nos lugares que vai, na vida toda. Por isso, professora, eu falo pra minha vó, tem que andar de cabeça firme, lá na igreja já aconteceu umas coisas desse tipo, e eu falo pra ela, não pode não. Vai na sua confiança. Eu já aprendi muita coisa, mas eu penso nela e na minha mãe que às vezes não sabem falar assim igual eu, ela sempre falou pra mim não causar confusão por causa dessas coisas, que ela sabe que é assim mesmo, mas eu não deixo barato não, nem que eu chore depois, mas eu sei que tá errado e eu sei que eu não vou mais ficar quieta. Eu queria ter uma vida diferente, mas eu não tenho, então é assim igual na cena, a gente que vai mudar isso, mas a gente também não consegue sozinho. (Depoimento de Mc Babi, jovem pesquisadora integrante do grupo de pesquisa. Barra do Garças-MT, junho de 2018)

As palavras de Mc Babi nos mostram como o racismo é um processo estruturante e um mecanismo de opressão pelo qual grupos são depreendidos como desiguais e inferiores, tais diferenças são utilizadas como fundamentos lógicos para exclusão de pessoas e a acessão a bens materiais e imateriais. Sendo a escola uma produtora de sociabilidades, cremos que a instituição, hoje, necessita severamente discutir, dialogar e propor ações críticas que perpassem pela reprodução de ideias racistas, suas desumanidades e atrocidades, a fim de vislumbrar novas possibilidades de relações pautadas em empatia, equidade e



dignidade. Quando imaginamos outras possibilidades para uma educação em direitos humanos, voltamos nossos olhares para os inéditos viáveis freirianos<sup>9</sup>.

## Novos paradigmas para novos encontros

O sociodrama como metodologia tem valores fundados em princípios como: antiautoritarismo na construção de saberes; inteireza tensa da democracia; identificação, distinção e reconhecimento dos direitos culturais, étnicos e das minorias em políticas públicas, individuais e sociais; contemporização e flexibilização a opiniões divergentes; e deferência de que o indivíduo muda suas atitudes com mais facilidade e consciência quando interage em decisões coletivas e colaborativas. Além de considerar o Eu/Tu um disparador para o fenômeno do encontro, da edificação de uma vida afetivamente social, da espontaneidade e da ação criativa, um prenunciador significativo de um conhecimento que se cria a cada momento na multiplicidade e completividade da rede sociométrica.

O *encontro* é uma invocação para a sensibilidade do próximo, a experiência da mudança por meio da troca, uma solicitude para compreensão mútua, o acolhimento de afetos e o comprometimento do fazer juntos. No sociodrama há a abertura para o encontro materializado na presença do protagonista e dos antagonistas. Não disseminaremos, neste texto, qualquer ideia de divisões entre o *bom* e o *mau*, *heróis* e *vilões*, as diferentes personagens são importantes para germinar e afervorar dúvidas, incertezas, inquietações e perplexidades, são porta-vozes de diversas e divergentes proposições éticas, ao promover reflexão e consciência crítica, Freire já nos chamava a atenção ao dizer que somos todos oprimidos e opressores, nossos entendimentos sobre isso é o que nos transforma.

Ponderamos que é necessário um processo de ressignificação do papel dos aprendizes da rede pública de ensino na sociedade. A propósito, a inserção destes jovens no corpo social atual está encoberta por um conjunto de fatores de natureza histórica, econômica, social e política que criam e recriam novas necessidades e expectativas, uma vez que precisa ser redimensionados pela educação nacional, pois esta, ainda, não possibilita que se distanciem de estigmas violentos e permite que estes sejam elementos importantes no processo de subjetivação da realidade dos estudantes da rede pública de ensino, que são minorias em políticas públicas e permanecem enleados por mecanismos opressores.

O sistema educacional manifesta-se como poderoso agente nesse processo, em que se pode observar cotidianamente um mover excludente, por meio de obstáculos impostos e presentes em diversas instâncias, os quais o aprendiz para seguir em frente precisa superar. Estas objeções podem irromper por meio de inculcações advindas socialmente, exclusões, falta de políticas públicas de acesso e permanência nas instituições, então, quando fitamos a escola

---

<sup>9</sup> Quando trazemos tais temas para o campo da educação, se faz urgente a necessidade de pensarmos práticas de inibição e conscientização crítica referentes a racismo, preconceito racial e discriminação racial, bem como empenho para o conhecimento das mazelas trazidas para o cotidiano escolar. Compreendermos que estas ações são caracterizadas como violência que em vez de serem recusadas ou contraditas, devem ser pensadas e constituídas como luta de libertação a permitir a superação.



em si, os impedimentos, infortúnios e atribulações se fazem presentes, às vezes, de maneiras silenciosas, outras emanam sons perturbadores, independentemente da forma como são expressos, ao atingir a vida dos aprendizes, caracterizam-se como violentas opressões que, amiúde sequer são percebidas. Também chamamos a atenção para que frequentemente nos deparamos com a emergência do sintoma da *cristalização de papel*,<sup>10</sup> que também pode ser compreendida como uma ação tirânica que nos impede de dizermos nossas palavras e construirmos nossos corpos.

### Palavras derradeiras...

A dramatização, por meio das técnicas sociodramáticas, psicodramáticas e do teatro espontâneo, pode ser descrita como método intenso de ação para a intervenção na relação intergrupual e de ideologia coletiva. Quando concebemos que é o grupo o grande protagonista e sua essência são os arranjos culturais por meio de métodos dramáticos, apegamo-nos à ideia de que todo ser humano é um jogador de papéis. Assim, cada ator social poderá intervir a partir da vivência e da compreensão dos papéis sociais.

A dramatização possibilita a interligação, inter-relação e mutualidade, um *halo* que integra as individualidades, tendo em seu cerne a função de reconstruir e restaurar realidades vividas sendo estas, no campo individual como no grupual, dispondo para a ação os papéis sociais implicados. Evidenciando que os papéis antevetem o Eu, “o desempenho de papéis é anterior ao surgimento do eu. Os papéis não emergem do eu; é o eu quem, todavia, emerge dos papéis” (MORENO, 1978, p. 25).

A inter-relação grupual promove as tomadas de decisões, a pulsão vigorosa de *estar* com o outro, por meio das dramatizações, do compartilhar, pela troca de papéis, pela escuta e pela pronúncia, essas ações são reflexivas e nos levam ao processamento das relações, que são moventes porque são encorajadoras.

A dramatização pode promover oportunidades para que a rede sociométrica escolar, que é formada pelos atores sociais escolares, exteriorizem e internalizem sensações e imagens que lhes impõem comportamentos imputados por uma conserva cultural e suas cristalizações que, outrora, a vida, ainda, não os revelara. Estes protagonistas podem vir a ter a viabilidade do encontro e reorganização de elementos desordenados, que auferem novos sentidos e novas consciências e, desse modo, reencontram e ressignificam idiosincrasias e comportamentos que se distanciam de atitudes opressoras, movidos pelo grupo, assim, apartar-se-ão dos papéis, reiteradamente, já consolidados e estacionários de maus alunos, de má índole, displicentes, apáticos, briguentos, dispersos, estigmas que os arrastam para repressões pedagógicas, sociológicas e males de diversas naturezas, entre eles, os psicológicos e sociais. Tencionamos trabalhar numa perspectiva freiriana na procura de uma integralidade na educação e da construção de uma escola cidadã.

---

<sup>10</sup>A este respeito, Naffah afirma: “A cristalização de papel descreve sempre certa marca que – seja pela sua força, extensão ou pelo caráter fechado, excludentes do código que imprimiu na superfície do corpo – fecha o papel numa interpretação que marginaliza quaisquer outras marcas e fluxos que estejam em jogo. O que gera conflito, as forças excluídas buscando espaço e canal de expressão”. (1989, p. 47)





## Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura. In: STRECK, Danilo (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GONÇALVES, Camila Salles. *Lições de psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1988.

MENEGAZZO, Carlos. Miguel., TOMASINI, Miguel. Angel.; ZURETTI, Maria. Mônica. *Dicionário de psicodrama e sociodrama*. São Paulo: Ágora, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORENO, Jacob. Levy. *Psicodrama*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

NAFFAH NETO, Alfredo. *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

\_\_\_\_\_. *Paixões e questões de um terapeuta*. São Paulo: Ágora, 1989.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Editora da Física, 2010.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

adolescentes, 7, 34, 70, 162, 165, 189, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 294, 318, 319, 326, 330, 415  
adolescentes y jóvenes, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 415  
aluno, 15, 21, 34, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 103, 105, 107, 138, 146, 183, 191, 194, 209, 216, 245, 248, 261, 279, 280, 281, 283, 285, 288, 306, 307, 320, 321, 324, 325, 344, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 360, 362, 366, 367, 368, 369, 370, 373, 379, 387, 406, 415  
aprendizagem, 6, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 28, 34, 35, 41, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 104, 108, 113, 114, 115, 120, 122, 123, 124, 141, 151, 152, 156, 157, 158, 160, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 231, 232, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 261, 278, 281, 282, 285, 287, 290, 291, 292, 294, 295, 297, 298, 299, 306, 307, 318, 320, 323, 324, 325, 328, 329, 330, 331, 332, 344, 346, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 375, 376, 379, 380, 381, 383, 385, 386, 387, 388, 415, 416

autonomia, 16, 22, 36, 68, 85, 131, 139, 148, 157, 162, 197, 198, 200, 205, 210, 211, 212, 231, 277, 280, 281, 285, 287, 288, 295, 296, 305, 306, 307, 321, 325, 327, 341, 342, 353, 354, 357, 358, 361, 366, 379, 383, 394, 400, 403, 410, 415  
avaliação, 51, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 115, 124, 142, 144, 152, 189, 204, 235, 244, 245, 252, 253, 276, 295, 319, 356, 359, 369, 373, 376, 415  
avanços, 64, 65, 68, 109, 150, 165, 166, 204, 215, 262, 307, 309, 381, 387, 415

### B

BNCC, 168, 188, 190, 191, 197, 215, 285, 297, 319, 321, 322, 323, 325, 326, 327, 415  
brincar, 5, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 415, 417

### C

competências, 70, 104, 143, 153, 156, 206, 210, 246, 288, 295, 306, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 346, 356, 415  
contexto escolar, 30, 77, 107, 113, 167, 195, 239, 240, 243, 244, 248, 261, 275, 276, 277, 279, 282, 283, 288, 289, 299, 320, 326, 329, 352, 356, 392, 415  
criança, 66, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,



131, 132, 133, 175, 198, 222, 259,  
261, 262, 263, 264, 322, 393, 415  
cultura escolar, 202, 203, 204,  
205, 209, 210, 211, 283, 415  
cultura maker, 365, 367, 368, 369,  
370, 371, 373, 415  
currículos, 68, 96, 142, 143, 144,  
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,  
153, 154, 157, 167, 178, 242, 297,  
316, 321, 326, 415

## D

desenho universal brasileiro, 415  
desenvolvimento humano, 95, 111,  
113, 116, 123, 128, 193, 312, 383, 415  
direitos humanos, 96, 97, 99, 100,  
142, 165, 193, 195, 198, 199, 200,  
201, 241, 321, 329, 330, 391, 394,  
403, 408, 415  
direitos sociais, 27, 171, 172, 174,  
255, 355, 415  
diversidades, 163, 166, 284, 378,  
380, 381, 384, 385, 386, 387, 388,  
415

## E

educação, 1, 3, 5, 14, 17, 26, 27, 28,  
29, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 45, 59, 60,  
63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 78,  
79, 80, 82, 85, 87, 89, 90, 107, 108,  
109, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 119,  
120, 123, 124, 125, 126, 127, 128,  
129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137,  
138, 139, 140, 141, 142, 143, 144,  
145, 146, 147, 148, 149, 152, 153,  
154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,  
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,  
169, 172, 173, 174, 175, 178, 182,  
183, 184, 186, 187, 188, 189, 190,  
191, 192, 193, 194, 195, 196, 197,  
198, 199, 200, 201, 202, 204, 205,  
207, 208, 213, 215, 217, 218, 223,  
228, 230, 231, 232, 235, 238, 239,  
240, 241, 242, 243, 244, 245, 248,  
249, 250, 259, 260, 261, 262, 277,

279, 280, 281, 283, 284, 288, 289,  
290, 295, 296, 300, 301, 302, 304,  
305, 306, 307, 308, 309, 318, 319,  
320, 322, 324, 326, 327, 329, 330,  
331, 333, 334, 335, 336, 337, 338,  
339, 340, 341, 342, 343, 344, 346,  
347, 348, 349, 350, 351, 352, 354,  
355, 356, 357, 358, 359, 360, 361,  
362, 364, 365, 366, 367, 368, 369,  
370, 371, 372, 373, 374, 375, 376,  
377, 378, 380, 381, 382, 384, 385,  
386, 387, 388, 390, 391, 392, 393,  
394, 396, 397, 400, 406, 408, 409,  
415, 416, 417  
educação ambiental, 141, 142, 143,  
144, 145, 146, 147, 149, 152, 153,  
154, 155, 156, 157, 158, 160, 166,  
415  
educação do campo, 60, 166, 249,  
415  
educação infantil, 111, 112, 114,  
124, 126, 129, 134, 148, 231, 240,  
309, 415  
educação intercultural, 416  
eja, 6, 7  
EJA, 33, 43, 46, 63, 64, 67, 68, 69,  
71, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 81, 171,  
172, 173, 174, 178, 181, 182, 185, 291,  
292, 294, 295, 296, 297, 299, 300,  
302, 303, 377, 415, 416  
emancipação, 29, 119, 236, 283,  
288, 330, 335, 337, 341, 394, 416  
enfermagem na saúde indígena,  
416  
ensino técnico integrado ao  
ensino médio, 141, 142, 144, 146,  
416  
escola, 13, 17, 19, 22, 24, 26, 27, 28,  
30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42,  
44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 59, 63,  
65, 66, 68, 69, 76, 77, 78, 79, 96,  
97, 99, 104, 107, 108, 110, 126, 129,  
130, 132, 146, 147, 156, 163, 166,  
167, 169, 174, 175, 176, 178, 182,  
188, 189, 190, 191, 192, 193, 194,  
195, 196, 197, 198, 199, 200, 204,



206, 209, 210, 211, 213, 215, 218,  
222, 229, 231, 232, 238, 239, 241,  
242, 244, 245, 247, 248, 251, 261,  
262, 263, 264, 275, 276, 277, 279,  
280, 281, 282, 283, 284, 285, 286,  
287, 288, 289, 291, 292, 293, 294,  
295, 296, 297, 298, 299, 300, 301,  
306, 311, 319, 321, 322, 323, 324,  
325, 326, 327, 329, 330, 331, 333,  
334, 336, 337, 338, 339, 340, 341,  
342, 343, 345, 346, 347, 348, 350,  
351, 352, 353, 354, 355, 356, 358,  
360, 362, 363, 366, 367, 370, 374,  
375, 376, 386, 387, 389, 393, 394,  
396, 398, 399, 400, 401, 402, 403,  
406, 407, 408, 409, 416  
estudantes, 12, 13, 14, 15, 17, 21,  
22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34,  
35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,  
46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55,  
56, 57, 58, 59, 67, 69, 71, 72, 73, 76,  
107, 108, 116, 137, 138, 146, 148,  
157, 158, 163, 171, 172, 173, 176, 177,  
178, 181, 186, 188, 189, 190, 191, 193,  
194, 196, 197, 198, 199, 218, 221,  
242, 243, 251, 252, 253, 254, 284,  
285, 286, 291, 292, 293, 294, 295,  
296, 297, 298, 299, 302, 307, 319,  
320, 321, 323, 357, 365, 366, 367,  
372, 373, 408, 416  
experiência educativa, 416

## F

formação docente, 51, 151, 196,  
203, 204, 208, 209, 319, 324, 326,  
374, 376, 416

## H

habilidades socioemocionais, 319,  
320, 322, 415  
história oral, 309, 311, 312, 313,  
314, 315, 317, 416  
histórias de vida, 137, 265, 296,  
297, 299, 300, 309, 313, 416

## I

identidade de gênero, 230, 232,  
233, 234, 235, 236, 416  
inclusão, 2, 67, 96, 104, 107, 108,  
109, 110, 147, 148, 149, 154, 167,  
173, 197, 205, 238, 239, 241, 242,  
245, 246, 247, 248, 249, 250, 285,  
293, 304, 305, 306, 307, 322, 326,  
328, 329, 330, 331, 332, 337, 346,  
347, 354, 355, 356, 380, 381, 383,  
384, 386, 388, 389, 390, 391, 392,  
416  
inclusão digital, 304, 305, 306,  
307, 328, 329, 330, 331, 332, 347,  
416  
indicadores de sustentabilidade,  
144, 416  
índios, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98,  
99, 100, 251, 255, 335, 416  
infância, 111, 112, 113, 115, 122, 124,  
125, 126, 127, 128, 129, 130, 131,  
132, 133, 134, 231, 262, 297, 299,  
355, 393, 416  
Instituto Federal de Educação  
Ciência e Tecnologia de São  
Paulo, 143, 144, 156, 157, 159, 416

## J

justiça social, 136, 394, 416

## L

legislação, 17, 42, 129, 130, 141,  
144, 145, 156, 255, 356, 378, 379,  
416  
leitura, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 29,  
69, 120, 122, 123, 136, 156, 174, 175,  
188, 191, 222, 223, 224, 225, 226,  
227, 228, 247, 257, 260, 261, 262,  
263, 264, 292, 293, 298, 302, 305,  
338, 339, 344, 345, 346, 347, 348,  
349, 351, 352, 353, 354, 361, 362,  
395, 416  
letramento digital, 294, 344, 345,  
346, 347, 416



literatura infantil, 257, 259, 260,  
261, 262, 263, 264, 416  
livro verde, 308, 416

## M

metodologia, 23, 69, 71, 79, 112,  
138, 149, 155, 156, 171, 185, 186,  
189, 190, 230, 239, 276, 281, 288,  
299, 300, 308, 309, 312, 313, 314,  
315, 316, 319, 328, 366, 369, 376,  
394, 396, 401, 408, 416  
métodos de curas indígenas, 416  
Monteiro Lobato, 257, 258, 259,  
260, 262, 263, 264, 416  
multiletramento, 344, 345, 346,  
347, 348, 416  
música, 173, 213, 216, 217, 218, 219,  
234, 296, 310, 395, 401, 416

## N

neurodiversidade, 378, 379, 380,  
382, 383, 384, 385, 387, 389, 391,  
392, 416  
normalidade cerebral, 380, 416

## P

padrões normativos, 378, 379,  
380, 384, 416  
Panc, 6  
PANC, 181, 182, 183, 184, 185, 186,  
187, 417  
pedagogo, 112, 275, 276, 277, 278,  
279, 282, 283, 284, 285, 286, 288,  
290, 416  
pesquisa, 29, 34, 36, 37, 40, 59, 61,  
62, 63, 71, 72, 80, 103, 104, 119, 135,  
141, 142, 143, 144, 145, 146, 149,  
153, 155, 156, 157, 163, 171, 172, 174,  
176, 178, 183, 188, 189, 190, 195,  
198, 200, 203, 205, 207, 212, 219,  
221, 227, 239, 240, 247, 249, 257,  
262, 263, 265, 276, 284, 288, 289,  
291, 292, 293, 297, 300, 301, 305,  
309, 311, 312, 313, 314, 315, 317,

319, 328, 344, 345, 347, 349, 351,  
352, 354, 359, 362, 366, 367, 374,  
375, 377, 378, 380, 384, 389, 390,  
391, 393, 394, 400, 402, 403, 404,  
405, 406, 407, 417  
práticas de ensino, 210, 417  
práticas metodológicas  
alternativas, 301, 417  
professor, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23,  
26, 36, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71,  
72, 73, 74, 75, 77, 81, 85, 91, 101,  
104, 120, 121, 122, 123, 133, 136,  
138, 163, 178, 181, 186, 196, 197,  
203, 204, 205, 206, 207, 208, 209,  
211, 212, 228, 238, 244, 246, 276,  
278, 285, 294, 296, 298, 299, 301,  
305, 306, 318, 319, 322, 323, 324,  
325, 331, 346, 347, 349, 350, 351,  
352, 353, 354, 355, 356, 359, 360,  
361, 362, 363, 364, 367, 368, 369,  
373, 386, 387, 388, 417  
projeto formativo, 59, 291, 292,  
293, 294, 417  
projeto político pedagógico, 281,  
282, 290, 417

## R

racismo, 136, 137, 138, 140, 167,  
169, 213, 215, 216, 312, 384, 401,  
404, 407, 408, 417

## S

saúde indígena, 251, 252, 253,  
254, 417  
ser-em-si, 335, 338, 342  
sexualidade, 151, 215, 230, 231,  
232, 233, 235, 236, 417  
sociodrama, 394, 395, 396, 397,  
398, 399, 400, 401, 403, 405, 406,  
407, 408, 410, 417

## T

tecnologia, 12, 83, 85, 142, 144,  
145, 157, 183, 186, 231, 305, 306,



307, 329, 330, 338, 345, 350, 352,  
354, 355, 356, 359, 364, 365, 370,  
371, 376, 392, 417  
tendências educacionais, 417  
TICs, 13, 202, 210, 344, 345, 347,  
348, 355, 358, 417  
trabalho, 12, 16, 17, 22, 24, 32, 34,  
35, 42, 63, 64, 67, 71, 75, 76, 87,  
92, 108, 109, 110, 120, 126, 134, 135,  
143, 145, 146, 155, 156, 157, 163,  
167, 172, 174, 175, 178, 182, 184,  
186, 189, 192, 193, 195, 206, 207,  
208, 209, 212, 214, 215, 220, 224,  
231, 240, 245, 247, 252, 253, 254,  
257, 262, 263, 265, 275, 276, 277,

278, 279, 280, 281, 282, 285, 287,  
288, 290, 292, 293, 295, 297, 299,  
302, 305, 306, 309, 314, 315, 316,  
320, 322, 323, 324, 328, 329, 333,  
334, 335, 336, 338, 339, 340, 343,  
345, 346, 347, 349, 350, 351, 352,  
354, 355, 356, 358, 360, 361, 364,  
365, 368, 370, 371, 372, 375, 376,  
377, 379, 381, 385, 389, 390, 394,  
400, 401, 405, 417

## V

vivências pedagógicas, 5, III, III2,  
III7, 123, 417



## **ESPERANÇAR**

### **criar e recriar a educação**

É importante destacar que o esperançar na educação não significa ignorar as dificuldades e os desafios existentes. Pelo contrário, é reconhecê-los e enfrentá-los de maneira proativa, com ações e estratégias que podem superá-los. É ter um olhar crítico, mas ao mesmo tempo otimista, para a realidade educacional.

Esperançar na educação é um compromisso de todos os atores envolvidos no processo educativo: gestores, professores, estudantes, familiares e comunidade em geral. É acreditar que a educação pode ser um instrumento transformador da sociedade, capaz de promover a igualdade social e o desenvolvimento humano. É uma atitude que nos convida a construir um mundo melhor, a partir da educação.

**Sigamos juntos, contem conosco!**

**Ivanio Dickmann**  
Editor-Chefe Ed. Diálogo Freiriano

