

# EDUCAÇÃO E MULTIDISCIPLINARIDADE ENCONTROS DE SABERES

MÁRCIO JOSÉ RODRIGUES DA SILVA  
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
REBECA FREITAS IVANICKA  
(ORGANIZADORES)



EDITORA  
SCHREIBEN

MÁRCIO JOSÉ RODRIGUES DA SILVA  
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
REBECA FREITAS IVANICKA  
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO E**  
**MULTIDISCIPLINARIDADE:**  
ENCONTROS DE SABERES

---



  
EDITORA  
SCHREIBEN  
2024

© Dos Organizadores - 2024  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: NextGenLab - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 11/11/2024  
Termo de publicação: TP0912024

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e

Silva, Márcio José Rodrigues da.  
Educação e Multidisciplinaridade : encontros e saberes / Márcio José Rodrigues da Silva; Bruna Beatriz da Rocha; Rebeca Freitas Ivanicska. --Itapiranga : Schreiben, 2024.  
352 p. : il. ; E-book.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.  
ISBN: 978-65-5440-345-0  
DOI: 10.29327/5448598  
1. Educação. 2. Multidisciplinaridade. 3. Formação de professores. I. Título.  
II. Rocha, Bruna Beatriz da. III. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDD 370.7

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# SUMÁRIO

---

|   |    |
|---|----|
| PREFÁCIO.....   | 7  |
| <i>Márcio José Rodrigues da Silva</i>   |    |
| PERSPECTIVA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA:<br>CURRÍCULO PRATICADO E A SUBJETIVIDADE.....              | 9  |
| <i>Clarisse Silva Caetano</i>   |    |
| <i>Larissa Fátima de Azevedo Lellis</i>   |    |
| <i>Licea Marcelina Matias</i>   |    |
| <i>Márcio José Rodrigues da Silva</i>   |    |
| <i>Mariana Bezerra Castoldi</i>   |    |
| O USO DE ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA.....  | 18 |
| <i>Joice Mara de Queiroz Souza</i>  |    |
| <i>Rosiane Moraes Costa de Souza</i>  |    |
| <i>Josineide de Oliveira Flores</i>   |    |
| <i>Ana Paula Ferreira de Souza</i>  |    |
| O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:<br>CONCEPÇÕES, PROPOSTAS E CONTRIBUIÇÕES.....        | 33 |
| <i>Claudimar Paes de Almeida</i>  |    |
| <i>Juciana da Silva Leite</i>   |    |
| <i>Lucina Mendes Pimenta</i>  |    |
| <i>Precilia Achermann Vieira</i>  |    |
| <i>Caroline Monteiro Sá</i>   |    |
| A LEITURA LITERÁRIA E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES.....  | 44 |
| <i>Renata de Paula Ferreira</i>   |    |
| EXPLORANDO A LEITURA ATRAVÉS DOS CONTOS INFANTIS.....   | 54 |
| <i>Deborah Estefan</i>  |    |
| REDESCOBRINDO FROEBEL:<br>UM CHAMADO PARA REEXAMINAR SUA VIDA E SEUS DONS.....                  | 60 |
| <i>Livia Barbosa Pacheco Souza</i>  |    |
| DISCURSO E PODER NO PLANO ESTADUAL DE SÃO PAULO:<br>O SILENCIAMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR.....  | 69 |
| <i>Eduardo Gomes Neto</i>   |    |
| ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS<br>SOBRE A ABORDAGEM DUA NO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 86 |
| <i>Vanessa Ferreira Franco</i>  |    |
| <i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais</i>  |    |



|   |     |
|---|-----|
| DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM<br>TEMPOS DE MUDANÇAS CURRICULARES E<br>DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....  | 99  |
| <i>Claudimar Paes de Almeida</i><br><i>Hitacyara Fabricio Chaves</i><br><i>Josiane da Silva Almino</i><br><i>Elexandra Vinhork Nogueira</i><br><i>Romilson Fernandes dos Reis</i> |     |
| EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA:<br>IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....   | 109 |
| <i>Carolina Votto Silva</i><br><i>Antonio Reis de Sá Junior</i>   |     |
| A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DE<br>PROFESSORES DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA<br>EDUCAÇÃO DO CAMPO.....   | 117 |
| <i>Bruna Marques Duarte</i><br><i>Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro</i><br><i>Vânia de Fatima Thuszcz Lippert</i><br><i>Célia dos Santos Moreira</i>                                  |     |
| EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO PARA ATINGIR OS<br>(ODS) OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....   | 130 |
| <i>Fernando Quintino Bastos Pinto de Almeida</i>  |     |
| DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E<br>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA.....   | 137 |
| <i>Bruna Marques Duarte</i><br><i>Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro</i><br><i>Vânia de Fatima Thuszcz Lippert</i><br><i>Célia dos Santos Moreira</i>                                  |     |
| O TRABALHO COMO PARTE DA EDUCAÇÃO:<br>IMPACTOS DA DUPLA JORNADA NA<br>FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....  | 150 |
| <i>Kamila Amorim</i><br><i>Raquel do Carmo de Medeiros Ferreira</i>   |     |
| CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:<br>DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES<br>DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....   | 162 |
| <i>Ana Lucila Ribeiro Dantas Fagundes</i>   |     |
| UM OLHAR PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA<br>INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS A PARTIR DE UM<br>GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS.....   | 171 |
| <i>Ana Priscila Ramos Pimentel</i><br><i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais</i>  |     |

|  |     |
|--|-----|
| CONTEXTO HISTÓRICO DA BAIXADA FLUMINENSE<br>NO SÉCULO XX E XXI: ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E A<br>GARANTIA DE DIREITOS EDUCACIONAIS.....                                | 183 |
| <i>Wanderson da Silva Santi</i>  |     |
| CIRCO NA ESCOLA: ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DAS<br>ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....   | 196 |
| <i>Leilimar Gabriel de Souza</i><br><i>Mauro Alexandre Braz Andretto</i>   |     |
| A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO<br>NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....   | 205 |
| <i>Carolina Votto Silva</i><br><i>Antonio Reis de Sá Junior</i>  |     |
| DESAFIOS E PERSPECTIVAS ACERCA DO ESTÁGIO<br>NO CEPAE/UFG.....   | 213 |
| <i>Kely Elias de Castro</i><br><i>Sirlene Terezinha de Oliveira</i>  |     |
| O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO:<br>DIÁLOGOS E EPISTEMOLOGIAS DOCENTES.....  | 220 |
| <i>Carolina Votto Silva</i><br><i>Antonio Reis de Sá Junior</i>  |     |
| PROMOVER A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO MÉDIO.....  | 229 |
| <i>Maurício de Moraes Fontes</i><br><i>Gabriel Bulhões de Araújo</i><br><i>Lohany Souza da Silva</i>   |     |
| OS DESAFIOS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO EM ANGOLA<br>NA CONTEMPORANIEDADE A NÍVEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR...240  |     |
| <i>João Manuel Correia Filho</i><br><i>Taimara Roa Aleaga</i>  |     |
| EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERDISCIPLINARIEDADE.....   | 255 |
| <i>Josiane da Silva Almino</i><br><i>Jakeline Coelho dos Santos</i><br><i>Carolina Wagner</i><br><i>Matheus Lucas Maciel Leal</i><br><i>Laura Almeida Ferreira</i> |     |
| O PROJETO SOMBRA E ÁGUA FRESCA:<br>UM LUGAR PARA SE PENSAR E REESCREVER<br>NOVAS NARRATIVAS DE VIDA.....   | 265 |
| <i>Douglas Franco Bortone</i><br><i>Verônica Gonçalves Albinati</i>  |     |

|  |     |
|--|-----|
| EDUCAÇÃO FLORESTAL PERTENCIVA E NÃO INCLUSIVA -<br>PADRÕES DE UMA EDUCAÇÃO DE PERTENCIMENTO<br>AMBIENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO<br>E INTELECTUAL..... | 275 |
| <i>Marisa Tinoco</i>   |     |
| A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS<br>A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DE CONTEXTOS.....  | 283 |
| <i>Arcelita Koscheck</i>   |     |
| <i>Marisa Lúcia Taglieber Ziembowicz</i>   |     |
| NAS TRINCHEIRAS DA SOCIOEDUCAÇÃO:<br>O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA<br>NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO DA FUNDAÇÃO CASA.....                                   | 292 |
| <i>Talita Alessandra Tristão</i>   |     |
| <i>Mariana da Silva Santos</i>   |     |
| TERREIRO ENQUANTO TEMPO-ESPAÇO DE APRENDIZAGEM.....  | 303 |
| <i>Lívia Barbosa Pacheco Souza</i>   |     |
| <i>Manuel Mfinda Pedro Marques</i>   |     |
| ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA<br>ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS<br>NO AMBIENTE ESCOLAR.....                          | 321 |
| <i>Paulo Roberto dos Santos</i>  |     |
| <i>Diogenes José Gusmão Coutinho</i>   |     |
| A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS ESCOLARES NO<br>DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES A PARTIR<br>DA ÓTICA DE PROFESSORES AMAZÔNIDAS.....                                   | 330 |
| <i>Paulo Roberto dos Santos</i>  |     |
| <i>Diogenes José Gusmão Coutinho</i>   |     |
| POSFÁCIO.....  | 343 |
| <i>Bruna Beatriz da Rocha</i>  |     |
| ÍNDICE REMISSIVO.....  | 345 |

# PREFÁCIO

---

A educação, ao longo dos tempos, tem se moldado aos anseios e desafios de cada geração, registrando-se como um marco decisivo na trajetória da humanidade. Cada período histórico, com suas demandas específicas, exigiu da educação uma adaptação dinâmica, fortalecendo-a como um pilar para o desenvolvimento humano e social. Em nosso tempo, caracterizado por complexidades crescentes e pela necessidade de uma visão integrada do mundo, a educação se apresenta como um encontro entre saberes, onde cada área contribui de maneira singular para a formação de indivíduos preparados para a realidade plural e interdependente que vivemos.

Este livro *Educação e Multidisciplinaridade: Encontros de saberes*, reflete a relevância de uma educação que vai além dos limites de uma única área do conhecimento, promovendo uma interação genuína entre diversas disciplinas. Tal abordagem permite que ciências, artes, matemática, história e filosofia – entre outros campos – dialoguem e se complementem, criando uma visão ampla e enriquecedora. É neste contexto que o conceito de multidisciplinaridade ganha força, reafirmando o papel essencial da educação em desenvolver cidadãos críticos e engajados com as transformações sociais.

Ao reunir diferentes perspectivas, esta obra nos convida a compreender que cada saber possui uma contribuição insubstituível na construção de uma sociedade mais justa, consciente e inclusiva. A conexão entre as diversas áreas do conhecimento aqui apresentada é, portanto, um estímulo à reflexão e à prática de uma educação que une, amplia horizontes e valoriza a diversidade de pensamentos e experiências.

*Educação e Multidisciplinaridade: Encontro de Saberes* é, assim, mais do que um compêndio de saberes. É um convite para que educadores, estudantes e leitores em geral reconheçam e celebrem o poder transformador de uma educação integrada e inclusiva. Que esta obra inspire novas práticas e visões, reafirmando que a verdadeira educação é aquela que liberta, transforma e conecta.

Márcio José Rodrigues da Silva  
Novembro, 2024.





# **PERSPECTIVA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA: CURRÍCULO PRATICADO E A SUBJETIVIDADE**

*Clarisse Silva Caetano<sup>1</sup>*

*Larissa Fátima de Azevedo Lellis<sup>2</sup>*

*Lícea Marcelina Matias<sup>3</sup>*

*Márcio José Rodrigues da Silva<sup>4</sup>*

*Mariana Bezerra Castoldi<sup>5</sup>*

---

## **INTRODUÇÃO**

A maioria dos países ao redor do mundo inclui a Educação Física como parte do currículo escolar. Percebemos que essa disciplina é passível de várias interpretações, ou seja, existem diferentes abordagens em relação a como ela é observada (Crum, 1994). Tais interpretações, sendo diversas, são influenciadas por questões socioculturais, econômicas e ideológico-políticas que moldam os próprios sistemas educativos nacionais (Unesco, 2014).

Nas instituições acadêmicas, observamos que o currículo na formação para a docência possui uma influência significativa, uma vez que os conhecimentos e situações refletem o sujeito-professor que se quer formar (Neira, 2017). No estudo de Mendes e Prudente (2011) é apontado debates em relação à formação de professores, onde afirmam a necessidade de revermos os currículos dos cursos de Educação Física. O fomento dessas discussões, segundo os autores, parte do

---

1 Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (PPGEFI- UFV/ UFJF). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

2 Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa.

4 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Pós-graduado em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduado em Educação Física, pelo Instituto Federal Sudeste MG- Campus Rio Pomba e Centro Universitário Internacional (UNINTER- Rio Pomba). Professor de Educação Física na Rede Municipal de Alto Rio Doce/ MG.

5 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV) e Licenciada em Ciências Biológicas pela mesma universidade.

princípio de que os currículos são construídos e influenciados pelos contextos produzidos ao longo de suas histórias.

Pensar em como o currículo será desenvolvido nas escolas a partir deste processo formativo de futuros professores é algo que mobiliza discussões, visto que o contexto escolar é constituído por sujeitos permeados por subjetividades. De acordo com Guattari e Rolnik (1996) esta subjetividade é produzida pelas relações sociais, ou seja, pelo encontro, pelo afeto, pelas conexões que estabelecem uma forma de existência.

As diferentes conexões alteram nossa forma de perceber o mundo, principalmente ao considerarmos que nos comprometemos com os territórios de subjetivação ao definir o que deve ser sonhado, pensado e atuado como possibilidade individual e coletiva (Simonini, 2015, p. 6). Mediante este aspecto, os conteúdos a serem ensinados estão intimamente relacionados com a construção de identidades, com o modo com que os educandos se conectam com os elementos do cotidiano, a maneira como são influenciados pela sociedade e como se constituem enquanto sujeitos (Tavano; Almeida, 2018).

Além disso, em concordância com Guattari e Rolnik (1996, p.33), podemos ressaltar que

*A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, é assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (Guattari; Rolnik, 1996, p.33)*

Dessa forma, ancoramos nossas discussões sobre o currículo e a subjetividade, de modo a compreendermos sua incorporação no âmbito da Educação Física e como estes dois conceitos perpassam o processo de ensino-aprendizagem deste conteúdo curricular.

## **DESENVOLVIMENTO**

### ***EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO PRATICADO***

a Educação Física, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, são construções sociais que representam as atividades físicas, dessa forma, ela é integrada ao currículo escolar para refletir a cultura social em que está inserida. Segundo Marques *et al.*, (2017), essa disciplina possui objetivos próprios que não podem ser consolidados por nenhuma outra disciplina, por este motivo, constitui-se como disciplina curricular obrigatória, permitindo que, concomitantemente

com os demais conteúdos (matemática, português, ciências, artes), os alunos possuam uma formação diversificada (Laker, 2002; Torres; Moura, 2013).

Essa disciplina tem sua inclusão no currículo respaldada por fundamentos educacionais e sociais, os quais estão sujeitos a evoluções contínuas, uma vez que a sociedade passa por mudanças constantes. Nesse sentido, Bracht (2003) faz um importante apontamento que ocasionou em reflexões sobre os objetivos da Educação Física, a construção de um currículo mais abrangente e relevante para os alunos, bem como a promoção de uma abordagem crítica e reflexiva em relação às questões sociais e culturais relacionadas à prática da atividade física, tais ponderações foram discutidas durante a crise identitária da educação física no período pós-modernista. Pensar nas considerações feitas pelo autor Bracht, nos instiga a entender o currículo que forma os professores de Educação Física, numa tentativa de entendermos o processo de formação e a construção da identidade docente, até mesmo compreendermos as questões relacionadas ao currículo como: Quais são os conteúdos abordados nos cursos de Licenciatura? Como as atividades formativas são estruturadas? Quais perspectivas sobre escola e ensino são transmitidas? Quais conhecimentos são incluídos e quais são deixados de fora?

Ao adentrarmos nessa discussão, torna-se importante destacar que o currículo praticado na Educação Física é influenciado por diversos fatores, incluindo as políticas e diretrizes educacionais, os recursos disponíveis, a formação e as preferências dos professores, bem como o contexto sociocultural e as características dos alunos. Alves (2008) afirma que toda criação curricular envolve processos de reflexões e de reproduções de ações enredados uns aos outros, o autor Goodson (1995), esclarece que o currículo praticado é resultado de decisões e ações dos professores, que selecionam, organizam e apresentam os conteúdos aos alunos. Observamos que os professores exercem uma influência significativa no currículo praticado, uma vez que suas experiências, valores, crenças e conhecimentos pedagógicos afetam suas escolhas e estratégias de ensino. Já Simonini, Rosado e Matos (2021) apontam que propor um currículo implica na criação de um plano que define o que deve ser ensinado e aprendido, fornecendo uma direção para o pensamento e, conseqüentemente, para a compreensão da realidade por parte de um indivíduo ou comunidade.

Nota-se que mesmo diante de todos os poderes que exercem controle, delimitam áreas e opinam sobre como evitar a desorganização de um currículo, a análise dos currículos implica, acima de tudo, em uma política de realidade, na qual certos conteúdos são considerados relevantes, enquanto outros são relegados a segundo plano, ignorados, desqualificados ou até mesmo tratados como inexistentes. A autora Paraíso (2010) traz uma importante consideração sobre essa discussão

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturas (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (Paraíso, 2010, p. 588)

Pensar o currículo como algo sistemático e até mesmo como criação cotidiana, aproxima muito das discussões que a autora Oliveira (2012) realiza, onde afirma que as múltiplas formas de tecer conhecimentos encontram-se na base de diferentes modos de agir, que dialogam com as diversas formas de diálogo entre si, resultando em uma ampla gama de resultados que são tanto diversos quanto provisórios.

Ainda que, Gabriel Tarde (2005) não tenha desenvolvido trabalhos que aborde diretamente o currículo praticado, suas teorias e análises sociais são imprescindíveis para compreendermos essas discussões, um exemplo disso foi quando o autor desenvolveu a teoria da imitação e influência social, em sua obra “As Leis Sociais”, publicado em 1898. Tarde discute que as pessoas são influenciadas por seus pares e tendem a imitar comportamentos e ideias, ao trazeremos essa discussão para o contexto de currículo, percebemos que os atores sociais que se encontram dentro da escola (alunos e professores) podem ser influenciados uns pelos outros, reverberando na forma em como o currículo é interpretado e implementado (Tarde, 2005).

Em estudos realizados por Pill (2009) foi destacado a relevância de considerar o currículo praticado na Educação Física como um processo dinâmico, em que os professores fazem escolhas pedagógicas que refletem suas visões sobre o ensino e a aprendizagem, essas escolhas podem envolver a seleção de atividades, a organização do tempo e do espaço, a adoção de abordagens pedagógicas e a avaliação do desempenho dos alunos. A elaboração desse currículo deve-se considerar as análises do campo de atuação do profissional, tal como sua clareza em relação ao mundo, sociedade e área de conhecimento, somente dessa forma será possível definir conteúdos, atividades e métodos que facilitará ações que possibilitará a formação de profissionais críticos e socialmente comprometidos (Neira, 2017). O autor Neira (2017) ainda aponta que

É preciso uma retroalimentação curricular constante, a partir das vivências profissionais, de estágio e de extensão, bem como, de novas investigações que se fizerem em cada uma das áreas que compõem o currículo. Um projeto curricular, portanto, nunca termina, encontra-se em permanente estado de reconstrução e avaliação. Cada membro da comunidade é, no melhor sentido, ator e autor da proposta (Neira, 2017, p.195)

Prosseguindo nessa discussão, Lavoura e Neves (2019) ao realizar um estudo comparativo entre Brasil e Portugal, os pesquisadores analisaram as políticas curriculares relacionadas à Educação Física e investigaram como essas políticas influenciam o currículo e a prática da disciplina em ambos os países. Foram considerados aspectos como os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação presentes nos currículos, buscando identificar semelhanças e diferenças entre as abordagens adotadas. Já o estudo feito por Rocha e Daolio (2014) realizado por meio da abordagem etnográfica, os pesquisadores analisaram as maneiras pelas quais uma professora de Educação Física se apropria do currículo estadual de São Paulo, nesse sentido, eles destacaram a importância de investigar a complexa relação entre a implementação do currículo e o cotidiano escolar, considerando a formação, compreensão e representação dos professores e estudantes. Os resultados indicaram que a professora não apenas se apropria do currículo, mas também atribui novos significados à prática pedagógica com base na leitura do currículo estadual e na interação com os estudantes, ela se utiliza das representações da Educação Física escolar tradicional e das novas propostas presentes no currículo atual para ressignificar sua abordagem. Esses achados ressaltam a importância de considerar as dinâmicas entre o currículo oficial e sua interpretação e implementação no contexto escolar.

Sendo assim, o currículo auxilia no planejamento do professor e, por conseguinte, na sua prática pedagógica, nesse sentido, Tardif (2010) ao destacar que o trabalho do professor não se limita apenas à aplicação dos conhecimentos acadêmicos e curriculares, mas envolve também transformação e reinterpretação com base nos saberes dos próprios professores. Essa reflexão corrobora com os autores Boscatto e Darido (2019, p.14) que evidenciam a necessidade de aproximar as produções científicas das práticas de ensino dos professores, dessa forma, a escola é considerada um espaço para produção de conhecimento de modo reflexivo e colaborativo.

### ***EDUCAÇÃO FÍSICA E SUBJETIVIDADE***

a Educação Física Escolar visa contribuir para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua realidade de mundo por meio da variedade de seus conteúdos. Dessa forma, mediante os conhecimentos que configuram esta área, as práticas pedagógicas têm o dever de integrar valores indissociáveis à educação a partir do planejamento e comprometimento profissional (Lopes *et al.*, 2016). Mediante a obra de Pacheco (2012), podemos destacar alguns destes valores, como: autonomia, coerência, esperança, justiça, não-violência, prudência, responsabilidade, tolerância, verdade. Portanto, a Educação Física tem relação direta com a forma em que os educandos percebem o mundo ao seu redor ao longo do processo de ensino-aprendizagem.



Cada indivíduo é único, todavia, suas singularidades se manifestam no coletivo, exprimindo outras maneiras de pensar e viver (Deleuze, 1994 *apud* Simonini; Rosado e Matos, 2021). É nesse caminho que a subjetividade se modela e se produz. Nesta perspectiva, Guattari e Rolnik (1996, p.31), reiteram que

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados (Guattari; Rolnik, 1996, p.31).

Uma vez que os sujeitos estão em uma imersão de subjetividade e constantemente praticando realidades, a prática de saberes no campo da Educação Física deve abranger esta perspectiva em seu cotidiano educativo. Salientamos agora, a importância da formação inicial dos futuros professores ao se depararem com este processo, dado que ela pode, decerto, subsidiar a mobilização, apropriação, como também a ressignificação de conhecimentos fundamentais para o ofício da docência (Pimenta, 1999).

Enquanto área de formação, intervenção e conhecimento, a Educação Física é composta por 5 conteúdos: Lutas, Ginástica, Esporte, Dança e Jogos e Brincadeiras. Todavia, vem se discutido a necessidade de superar paradigmas tradicionais quanto às atuações docentes pautadas na hegemonia do esporte como conteúdo (Betti, 1993; Betti, 1999; Reis; Pereira; Marilene, 2009).

Não é incomum muitos estudantes associarem este componente curricular ao esporte, apenas. Tal realidade é fruto de uma produção de massa, como afirmam Guattari e Rolnik (1996, p. 31): “o indivíduo é serializado, registrado, modelado”. Estes moldes se revelam quando ouvimos que “o Brasil é o país do futebol” e quando percebemos que nos meios midiáticos prevalecem as exibições de seleções masculinas de esportes “tradicionais”, como o futebol, vôlei e basquete. Podemos também exemplificar a diferença de tratamento e aceitação de atletas mulheres ao nos depararmos com afirmações de que “a Marta é o Pelé da seleção feminina de futebol”.

A partir disso, percebemos um agenciamento coletivo de subjetividade. Este agenciamento se manifesta em vários outros contextos além dos sociais e midiáticos, englobando também o âmbito econômico e cultural. Concordamos com Santos e Martínez (2016, p.256) ao afirmarem que “diante de vivências contraditórias, o sujeito tem oportunidade de reconstruir não somente as experiências, mas também os sentidos subjetivos relacionados ao mundo e a si”. Logo, quando o professor mobiliza saberes e organiza sua prática de ensino-aprendizagem com intencionalidade, ele corrobora para a construção de novas conexões, tramas e redes de interpretações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do currículo na Educação Física e seu processo de subjetividade nos permite compreender toda a construção da identidade assumida pelos docentes. É importante destacar a complexidade em estabelecer padrões precisos para o currículo, uma vez que ele é moldado por formas e pensamentos historicamente construídos pelo ser humano, sua cultura e suas percepções da realidade. Portanto, a definição do currículo no contexto educacional se torna um desafio, uma vez que é influenciada pelas diversas visões de sociedade presentes em cada grupo que o estuda e o defende. Essas perspectivas variadas levam à definições moldadas pela contextualização específica de cada cenário.

O autor Neira (2016) faz um importante apontamento ao considerar a formação desses docentes e no quanto isso reverbera nas relações estabelecidas no contexto educacional em sua atuação profissional. Ele também aponta que em uma perspectiva da homogeneização, os professores são ensinados a controlar a uniformidade, e como resultado, aqueles que não se enquadram na norma são identificados, punidos e considerados portadores de distúrbios, sendo encaminhados aos serviços psicológicos. Nesse sentido, discorremos que as relações estabelecidas são inerentes não só com o que está prescrito no currículo, mas também nos conhecimentos incorporados para dentro do espaço da sala de aula.

Entendemos que os indivíduos passam por um projeto de subjetivação e que a construção da subjetividade alinha-se com tudo aquilo que forma determinada pessoa, ou seja, modos de pensar, agir, de sentir, de perceber o mundo. Todo esse conjunto constrói cada ser, o qual está localizado em determinado contexto social sendo atingido pelas influências históricas que o compõem.

Em vista disso, por estarmos inseridos em uma sociedade profundamente dinâmica, é fundamental que a prática pedagógica do professor de Educação Física esteja alinhada com os processos de transformações presentes, para contribuir para a formação de sujeitos conscientes de sua atuação no mundo mediante os conteúdos que compõem esta disciplina.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. **A invenção da escola a cada dia**. DP & A, 2000.

BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BETTI, M. Cultura corporal e cultura esportiva. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 7(2):44-51, jul./dez. 1993.

BETTI, I. C. R.; Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Volume

1, Número 1, 25 -31, junho/1999.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. Currículo e Educação Física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **Journal of Physical Education**, v. 28, p. 1-16, 2017.

CRUM, B. A critical review of competing PE concepts. In J. Mester (ed.), **Sport sciences in Europe** 1993-Current and future perspectives. 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica - Cartografias do Desejo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 25 a 56.

GOODSON, I. F. **Studying curriculum: Cases and methods**. 1994.

LAKER, A. **Beyond the boundaries of physical education: Educating young people for citizenship and social responsibility**. Psychology Press, 2000.

LAVOURA, T. N; NEVES, R. The educational purposes of Physical Education - curricular dialogues between Brazil and Portugal. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 25, n. 2, p. 1-9, 2019.

LOPES, M. R. S. et al. A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **J. Phys. Educ.**v. 27, 2016.

MARQUES, A. et al. Promoção da saúde: o novo paradigma legitimador da educação física escolar. **Educação Física Escolar**, v. 10, 2017.

MENDES, C. L; PRUDENTE, P. L. G. O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades?. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, p. 70-84, 2011.

NEIRA, M. G. Os currículos que formam professores de Educação Física: a paixão pelo inimigo. **Monstros ou heróis? Os currículos que formam professores de educação física**, p. 169, 2016.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista internacional de formação de professores**, v. 2, n. 2, p. 189-211, 2017.

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**, v. 1, p. 47-70, 2012.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PACHECO, J. “Dicionário de valores em Educação.” *Material cedido pelo autor* (2012). Disponível em: <https://varrevila.com.br/site/wp-content/>

uploads/2016/11/Dicionario\_de\_valores\_em\_Educacao-1-Jose-Pacheco.pdf.  
Acesso em: 03 jul 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

Pill, S. Negotiating the 'hidden' curriculum of physical education. *Sport, Education and Society*, 14(2), 193-209, 2009.

REIS, D. P. P.; PEREIRA, A. M.; MARILENE, M. A hegemonia do esporte na escola. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, out, 2009, Curitiba, PR. **Anais...**

ROCHA, R. L. F.; DAOLIO, J. A Prática Pedagógica de Educação Física no Currículo de São Paulo: Espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, v. 17, no. 2, p. 517-529, Jan./March 2014.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, Abr.-Jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/?format=pdf&lang=pt>.

SIMONINI, E. Currículo e Devir. *In*: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DPetAlii, 2015, p. 63-78.

SIMONINI, E.; ROSADO, A. C. C.; MATOS, A. A. Currículos em rede e processos de subjetivação. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes (Orgs.). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. Curitiba: CRV, vol. 3, Tomo 1, pg. 99-108, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDE, G. As leis sociais. Esboço de uma Sociologia. Parte III. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 4, n. 10, p. 91-116, 2005.

TAVANO, P. T.; ALMEIDA M. I. Currículo: Um artefato sócio-histórico-cultural. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018.

TORRES, U. S.; MOURA, D. L. A educação física escolar e a formação do cidadão: Uma análise do discurso de dois expoentes da educação física brasileira. **Corpus et Scientia**, v. 9, n. 2, p. 3-15, 2013.

# O USO DE ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA

*Joicemara de Queiroz Souza<sup>1</sup>*

*Rosiane Moraes Costa de Souza<sup>2</sup>*

*Josineide de Oliveira Flores<sup>3</sup>*

*Ana Paula Ferreira de Souza<sup>4</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a busca por novas metodologias de ensino de química tem sido o campo de estudos de pesquisadores e professores envolvidos com a educação em química. As tradicionais metodologias de ensino, baseadas no modelo didático de transmissão-recepção e pautadas na memorização de regras, nomes e fórmulas, acabam por desmotivar os alunos e distanciar a ciência ensinada nas escolas do dia-a-dia da sociedade.

As tradicionais metodologias de ensino, baseadas no modelo didático de transmissão-recepção e pautadas na memorização de regras, nomes e fórmulas, acabam por desmotivar os alunos e distanciar a ciência ensinada nas escolas do dia-a-dia da sociedade, gerando espaço para um questionamento, por parte dos alunos, sobre os reais objetivos do estudo da química.

Por isso o ensino de Ciências tem como um de seus propósitos, despertar no aprendiz o interesse para a compreensão do mundo em que vive, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico e do espírito investigativo. Segundo Paulo Freire (1996), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar oportunidade para a sua própria produção ou a sua construção”. Para tanto, faz-se necessário que a Ciência seja ensinada de forma inovadora, problematizada, contextualizada e significativa para o aprendiz.

Sabe-se que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

---

1 Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

2 Mestre em Educação pela UNIVALI.

3 Mestre em Educação pela UNIVALI.

4 Especialização em Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.



(Brasil, 1996). Com o intuito de inserir a química neste processo de cidadania, motivar os alunos e conseqüentemente ajudar na construção do conhecimento faz-se necessário utilizar recursos didáticos que funcionem como ferramenta auxiliadora do ensino-aprendizagem dos discentes.

Para Souza (2007, p. 111), “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor a seus alunos”. A variedade de recursos-estratégias que podem ser utilizados é grande, principalmente para os professores da área de Ciências, porém é necessário que se leve em consideração a adequação em cada momento ou cada fase do processo de ensino, para que a aprendizagem seja significativa de fato, pois às vezes, a aplicação de um determinado tipo de recurso didático atinge os objetivos propostos em uma dada situação e não em outra.

Para Graells (2000), a utilização de estratégias que favoreçam a construção do conhecimento apresenta algumas funções, como: fornecer informações, orientar a aprendizagem, exercitar habilidade, motivar, avaliar, fornecer simulações, fornecer ambientes de expressão e criação.

Oliveira (2006) destaca a valorização do contato do aluno com essas aulas, onde possa gerar interesse, participação, aprendizagem e maior integração entre os alunos, pois assim, podem discutir suas ideias e expô-las ao grupo e criando um ambiente propício à interação social.

Dentre as diversas estratégias didáticas propostas para promover o conhecimento e o interesse pelo mesmo, três merecem destaque: atividades experimentais tendo em vista que a química se desenvolveu como uma ciência experimental, a leitura que neste caso foi empregada através de um texto denominado “cozinhando com a densidade” (Franchi, 2009, p.108). De acordo com Girão (2011), a utilização da leitura no ensino de Química é muito importante, pois tem como objetivo a formação do cidadão crítico. Além dessa, temos o jogo educativo, que conforme descreveu Cunha (2004), os jogos são utilizados como recursos didáticos que são apresentados em momentos distintos, como revisão de conteúdos já desenvolvidos, ilustração de aspectos relevantes ao conteúdo ou na apresentação de um conteúdo.

Na perspectiva de buscar melhor desempenho dos alunos, há diversas possibilidades de organização de ensino e nesse contexto, recursos didáticos diferentes dos tradicionais “giz e quadro” podem ser de grande valia nos processos de ensino e aprendizagem. Foi nesse sentido que desenvolvemos aulas diferenciadas no intuito de potencializar a aprendizagem dos alunos.

O objetivo deste trabalho é mostrar a importância da utilização de recursos didáticos nas aulas de Química, bem como analisar o interesse, o desempenho e a aprendizagem significativa por parte dos alunos. Além disso, este trabalho mostra como o uso de novos métodos facilita e melhora o Ensino de Química.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 LEITURA (CRÔNICA: COZINHANDO COM A DENSIDADE)<sup>5</sup>**

o ato de ler é importante para o ensino. Segundo Freire (1985, p.20) afirma que “a leitura do mundo precedo a leitura da palavra”, objetivando para que o ensino possa dar uma maior importância ao incentivo da leitura.

Partindo desse princípio, a primeira atividade foi empregada um texto denominado “cozinhando com a densidade<sup>1</sup>” (Franchi, 2009, p.108) o qual foi trabalhado com as turmas de 1º ano do ensino médio.

Foi planejada uma aula sobre o conteúdo de densidade, na qual teve como proposta, apresentar esse conceito químico de modo inovador, utilizando duas ferramentas experimento e texto, motivando o aluno a relacionar o conceito aprendido através de experimentos com o seu cotidiano e não apenas expor a fórmula matemática, o que pode ocasionar apenas em memorização. A aula planejada foi realizada em apenas uma etapa, uma hora de aula com a turma do 1ºano do ensino regular. Foram divididos seis grupos na sala de aula e o experimento realizado de forma demonstrativa para os alunos, onde o principal foco dessa aula é a leitura do texto e a interpretação do mesmo, como auxílio na compreensão e reflexão de situações do cotidiano a partir da experimentação.

Dando continuidade a aula, em um dado momento a leitura foi interrompida para a execução do experimento abordado no texto, onde os alunos teriam que observar dois recipientes que continham respectivamente água e ovo, a diferença era que em um dos recipientes havia um ovo imerso e no outro o ovo estava submerso, os alunos teriam que anotar e discutir suas observações para em seguida responder as seguintes perguntas que esta no quadro abaixo.

#### **1. Quadro referente às perguntas feitas depois do experimento e da leitura do texto.**

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Com base na leitura do texto o que ocorreu para que o ovo flutuasse?</li><li>2. Você conseguiu observar algum conceito químico envolvido no texto?</li><li>3. O uso do texto para a explicação do que é densidade, ajudou a você compreender esse conceito químico?</li></ol> |
|--|

### **2.2 ATIVIDADE LÚDICA: NOMENCLATURA**

a segunda proposta foi à utilização de um jogo desenvolvido com base nos exercícios de aprendizagem aplicados em sala de aula, procuramos elaborar um jogo com base em outros modelos que contribuísse para a melhoria da aprendizagem dos alunos, pois observamos que os alunos tinham certa dificuldade durante a resolução das atividades.

---

5 Crônica: Cozinhando com a Densidade (Franchi, 2009, p.108).

Na atividade elaborada de nomenclatura os alunos ora teriam que dar nome ao composto através da estrutura dada e ora deveriam montar a estrutura de acordo com o nome dado, o jogo foi aplicado com uma turma de 3º ano.

Esse jogo teve como objetivo promover a assimilação do conteúdo de funções oxigenadas visto em sala de aula, proporcionar a interação entre aluno-aluno, aluno-professor e melhorar a capacidade de entendimento de conceitos químicos.

A atividade lúdica foi desenvolvido em cartas confeccionadas em papel cartão nas cores roxa e vermelha, onde as cartas roxas continham o nome de um composto que teria que ser estruturado na lousa e as cartas vermelhas continham a estrutura do composto e os discentes teriam que identificar na mesa onde estava o nome da função que pertencia à carta e dar o nome da estrutura que estava na carta que foi escolhida. A atividade foi elaborada para amenizar as dúvidas dos alunos no conteúdo de Funções Oxigenadas da Química Orgânica.

A priori, a turma foi separada em equipes formando sete grupos com três alunos ou mais, cada equipe escolheu o seu representante para jogar, isto é, o líder que teria de ir até a mesa onde as cartas estavam distribuídas e escolher uma. Após o líder escolher uma carta ele tinha dois minutos para ir ao grupo para discutirem a melhor resposta para a questão voltar e escolher o nome da função e sua devida nomenclatura ou desenhar a estrutura no quadro branco. Caso o grupo não soubesse a resposta o grupo seguinte teria a oportunidade de responder.

Na primeira rodada as cartas roxas valiam 10 pontos, as cartas vermelhas valiam 15 pontos, além disso, a cada rodada a pontuação dobrava e o jogo termina quando uma equipe alcançar 250 pontos. Durante a realização do jogo foi permitida a consulta apenas de um caderno do integrante do grupo, pois nos cadernos dos alunos havia apenas anotações básicas sobre o conteúdo em questão, pois os mesmos utilizam o livro didático e no desenvolvimento do jogo a consulta ao livro era proibida. O jogo não valia pontos adicionais no bimestre, ou seja, realizado apenas como uma atividade para melhorar o aprendizado dos alunos e, portanto sem premiação.

O jogo proporciona uma forma atraente, prazerosa e interessante de ensinar, já que a principal causa do desinteresse dos alunos é falta de motivação. Portanto a atividade lúdica evita que a aula se torne monótona, traz forma diferente para trabalhar os conteúdos, uma metodologia muito importante ao qual o professor pode utilizar como estratégia para ter uma maior interação com os alunos.

Após o término do jogo, foi aplicado um questionário, baseado em algumas questões propostas por Santana e Rezende (2008) com as questões abaixo:

## 2. Questionário aplicado pós-jogo

- 1) Quando o professor usa o jogo ou uma atividade diferenciada na aula de química você acha que aula fica?
  - a) Interessante ( )
  - b) Boa ( )
  - c) Regular ( )
  - d) Ruim ( )
  - e) Chata ( )
- 2) Através do jogo você aprende mais facilmente o conteúdo?
  - a) Sim
  - b) Não
  - c) Talvez
- 3) Você prefere que o jogo seja jogado em equipe ou individualmente? Justifique.
- 4) Você já havia participado de algum jogo educativo? Se sim, qual assunto o jogo abordava?
- 5) Você gostou da experiência de ter participado de um jogo educativo? Justifique.

Segundo Melo (2005), vários estudos a respeito de atividades lúdicas vem comprovar que o jogo além de ser fonte prazer e descoberta para o aluno, pode contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento dos mesmos.

### 2.3 EXPERIMENTO

e a terceira proposta foi uma aula prática sobre oxido-redução com turmas do 2º ano que consistia em uma atividade experimental, na qual os estudantes foram colocados diante de problemas e deveriam propor formas para resolvê-los.

Com base nessas observações procuramos elaborar um experimento sobre oxido redução para que os alunos conseguissem melhorar o aprendizado nesse conceito químico através do referido experimento. A princípio, realizamos uma observação na sala de aula durante o conteúdo ministrado e observamos que os alunos não conseguiam assimilar o conteúdo exposto, procuramos então partir para a análise macroscópica do assunto, ou seja, o experimento.

Partindo desse princípio, foi proposta uma atividade experimental investigativa para os alunos do 2ºano, na qual os alunos foram colocados diante de uma situação-problema e deveriam propor formas para resolvê-la. Na prática os alunos foram divididos em grupos e em cada bancada teriam os materiais necessários para a realização do experimento.

A atividade experimental consistia na análise do que ocorreria na inserção de determinados materiais em diferentes soluções, por exemplo, clipes quando inseridos em uma solução de sulfato de cobre, palha de aço inserida em uma solução de cloreto de sódio, entre outras. Após as observações os alunos

deveriam responder algumas questões referentes ao experimento que estavam no roteiro.

Após os alunos responderem as questões, os mesmos tiveram que responder um questionário no qual foi o principal enfoque da nossa pesquisa em relação a atividades experimentais:

### 3. Questionário aplicado após a realização do experimento

- 1- Você prefere atividade experimental demonstrativa, isto é, realizada apenas pelo professor ou você prefere realizar o experimento?
- 2- Quando o professor utiliza uma atividade experimental você aprende mais facilmente o conteúdo?
- 3- Você conseguiu compreender o objetivo do experimento realizado nessa aula? Justifique.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 LEITURA

através das observações do questionário e durante a aula, vimos que na primeira pergunta a maioria dos alunos identificou que o sal ao ser adicionado na água influenciou a flutuação do ovo, no qual podemos destacar em um dos relatos transcritos abaixo:

*“Bom pelo que li no texto acho que o sal deve ter modificado a densidade da água.”*

*“O sal altera a densidade da água e isso fez o ovo subir.”*

Na segunda pergunta averiguamos que grande parte dos alunos conseguiu vincular a leitura do texto com o conceito químico de densidade, como podemos visualizar nos comentários a seguir:

*“Sim o texto explica de um modo diferente sobre aula densidade que a professora havia passado.”*

*“Sim o texto fala sobre densidade de um jeito bem interessante.”*

Em relação à última pergunta, foi possível perceber que a maioria dos alunos acharam que a leitura contribui para uma melhor compreensão do assunto. Como podemos observar nos trechos transcritos abaixo:

*“O texto fala de densidade de um jeito bem divertido e ficou melhor pra entender o que a professora tinha explicado.”*

*“Sim ajudou no meu aprendizado e é legal porque aprender química através de leitura é bem diferente porque não tava acostumado a ver textos desse tipo em química.”*

Dentro desse contexto e com base nos relatos fica notório que o uso de experimento com a leitura motiva os alunos a buscarem o conhecimento, além de permitir que o professor desenvolva e recrie sua prática pedagógica (Brasil, 1999).

Além disso, utilização da leitura no ensino de Química é muito importante, pois tem como objetivo a formação do cidadão crítico, de acordo com Girão



(2011) ainda se verifica que na disciplina ainda predomina um ensino que recorre à aplicação de formulas e suas memorizações sem nenhuma atribuição a uma interpretação de texto, isto é, textos contextualizados que possam contribuir e estimular a leitura e estes influenciarem em uma melhor compreensão dos conceitos de química.

É importante ressaltar que a leitura de textos em sala de aula pode vir só ou acompanhada de outros métodos. Nesse caso a leitura é acoplada a um experimento, que é uma ferramenta de interesse dos alunos para ajudar a construção do conhecimento. Segundo a SEED (2008, p.19-20), é necessário que a atividade experimental seja problematizadora do processo da teoria nas aulas de ciências, e não como ilustrativo dos conceitos já expostos, como forma tradicional da abordagem experimental.

Por isso, é necessário sempre incentivar os alunos para a leitura, e mostrar a importância da leitura na vida cotidiana, para que possa ser evidenciado o ato de ler. A leitura não pode ser um processo mecânico, descontextualizado, essa prática deve ser significativa, interativa, valorizando os saberes dos alunos promovendo assim a leitura de mundo. Leituras acopladas com experimento devem ser constantemente trabalhadas conjuntamente em sala de aula, pois se torna uma excelente alternativa para o aprendizado de questões relacionadas à Química do cotidiano, facilitando a aplicação do conteúdo por utilizar formas mais dinâmicas com maior interatividade entre os educandos e educadores, além de proporcionar um maior interesse e motivação em aprender a disciplina.

### **3.2 ATIVIDADE LÚDICA: JOGO**

pestalozzi (que viveu entre o século XVIII e século XIX) afirmou que o jogo é um fator decisivo e enriquecedor do senso de responsabilidade e estímulo à cooperação da criança.

Portanto o objetivo da atividade lúdica não é levar o aluno a memorizar mais facilmente o conteúdo abordado, mas levar o aluno ao entendimento do conteúdo apresentado, a reflexão e o pensamento para tentar promover a construção do conhecimento cognitivo, além de desenvolver habilidades e competências às práticas educacionais. O lúdico se torna um instrumento mediador para ensino-aprendizagem.

A respeito disso, é importante ressaltar que a função do jogo no ensino de química não é de memorização de conceitos, nomes ou formulas. Quando alguns utilizam nomes de compostos, formulas química e representações, não o fazem com intenção a de sua memorização, mas como forma de o estudante se familiarizar com a linguagem química e adquirir conhecimentos básicos para aprendizagem para outros conceitos.

Na análise da questão 1, observamos que 85% acham a aula interessante e 15% boa, quando o professor utiliza atividades diferentes. Analisando esses dados, observamos um maior interesse e motivação dos alunos ao participarem da atividade proposta.

Na questão 2, obtivemos 100% das respostas positivas, ou seja, os alunos afirmaram aprender de maneira fácil o conteúdo. Observamos que eles se sentiram mais motivados a estudar, o que nos leva a acreditar que o jogo educativo é uma alternativa que contribui e auxilia na construção do conhecimento científico e, portanto o mesmo teve seu objetivo alcançado. Podemos afirmar isso com algumas falas dos alunos escritas abaixo:

*“Sim, porque nosso desenvolvimento flui mais rápido. Que haja mais aulas assim, pois é divertido e educativo.”*

*“Sim, pois é uma forma de aprender mais interessante e divertida e é bem diferente das aulas que estou acostumado.”*

Na questão 3, foram observados que 100% dos alunos, optam para que o jogo seja realizado em equipe, isso pode acontecer devido a cooperação que ocorre entre os alunos, pois o jogo pode proporcionar interação dos alunos com seus colegas, podendo contribuir de acordo com Carvalho (2004), para melhorar o relacionamento entre eles. Essas observações são confirmadas através de alguns comentários:

*“Em equipe, porque a uma união entre os participantes.”*

*“Em equipe, porque pensamos e discutimos para assim encontrarmos a melhor resposta e fica mais divertido também.”*

Na questão 4, verificamos que 90% dos alunos nunca participaram de um jogo educativo e 10% já haviam participado de uma atividade lúdica na disciplina de matemática e biologia. Isso pode ocorrer, pois aulas diferenciadas exigem tempo, dedicação e material a disposição do professor, já que a simples intenção de mudar a estratégia de ensino não é suficiente, visto que essa organização depende dos recursos disponíveis.

Evidenciamos que os alunos precisam de atividades dinâmicas para sentir interesse pela disciplina de Química, que é essencialmente abstrata. Na pergunta 5, constatamos que 100% dos alunos gostaram da experiência de ter participado do jogo educativo, isso pode ter ocorrido pelo fato da utilização de um jogo em sala de aula desviar-se das aulas tradicionais.

Os jogos podem ser utilizados como ferramentas de apoio ao ensino, no qual é notável que a atividade foi confeccionada com materiais simples e acessível, o que torna mais fácil a sua aplicação, tornando eficaz na construção do aprendizado de forma divertida e dinâmica.

O jogo instiga e motiva os alunos a buscarem o conhecimento, tornando assim mais prático a aprendizagem de conceitos químicos permitindo ao

professor usar sua criatividade para alcançar seu objetivo que é proporcionar ao aluno um ambiente que favoreça a aprendizagem. Com isso ressaltamos a importância de procurar novos recursos didáticos e utiliza-los no ensino de Química e o uso de jogos funciona como uma estratégia incentivadora, pois estimula a participação e desperta o interesse dos alunos.

**Figura 2- Imagem referente à aplicação do Jogo**



### **3.3 EXPERIMENTO**

a proposta da atividade consiste em detalhar as observações feitas no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos, analisando a importância da aula prática para seu aprendizado, pois a utilização dessas aulas pode ser uma importante ferramenta que leva os alunos a questionar, ao diálogo e ao entendimento de conceitos. e criar links com o meio em que vive através da contextualização dos materiais utilizados. Por exemplo, durante a realização do experimento procuramos debater com os alunos sobre os reagentes e utilizações no dia a dia.

Na análise da questão 1, observamos que 76% preferem realizar o experimento isso faz com que os alunos participem e fiquem mais atentos ao fenômeno em questão e 24% preferem a atividade sendo realizada pelo professor isso pode dar-se pelo fato desses alunos estarem acostumados com o professor realizando o experimento, isto é, sem questionamentos apenas como um meio de ilustrar a teoria dada em sala de aula. Podemos observar em alguns comentários a preferência dos alunos em realizar o experimento:

*“Prefiro realizar o experimento porque aprendo mais e me interessa em descobrir o que tá ocorrendo.”*

*“Prefiro realizar o experimento porque é mais interessante e vai aparecendo uma curiosidade em saber o que tá acontecendo na reação do que apenas ver o professor realizando e falando o que tá acontecendo.”*

Na questão 2 verificamos que 100% das respostas foram sim, os discentes afirmaram que através do experimento conseguem aprender e assimilar o conteúdo em questão mais facilmente. Observamos que eles se sentiram mais interessados pelo conteúdo, o que nos leva a reafirmar que a experimentação quando aplicada de modo investigativo auxilia, motivam e contribuem significativamente para a construção do conhecimento científico.

Podemos visualizar isso com algumas falas dos alunos transcritas abaixo:

*“Sim porque visualizando o que tá acontecendo na prática consigo entender melhor o que a professora explicou.”*

*“Sim porque ficou mais explicado e observando fica mais fácil aprender.”*

*“Sim porque tô vendo de perto o que tá acontecendo e não apenas tentando imaginar algo complicado de imaginar.”*

Na questão 3, foram observados que 100% dos alunos deram resposta positiva, os alunos conseguiram compreender que o objetivo do experimento não era comprovar o que eles estavam vendo na sala de aula mas sim acoplar prática à teoria e ajuda-los a melhorar a aprendizagem do conceito químico em questão. Podemos confirmar essa análise com ajuda das respostas abaixo:

*“Sim as monitoras quiseram mostrar visualmente o que acontece na reação de oxidação de metais.”*

*“Sim melhorar nossa aprendizagem mostrando o que acontece numa reação de oxido redução. Para que a gente relacione o que vimos no laboratório com o que a professora passou na sala de aula.”*

É evidente que a experimentação desperta nos alunos maior interesse, mas é preciso que os professores utilizem essa estratégia do modo investigativo e não como meio de comprovar teorias. Por isso, o experimento por si só, não garante nem a motivação nem a aprendizagem ela precisa exercer uma função de desenvolvimento coletivo, favorecer a investigação, promover a criatividade tornando a aula mais dinâmica, já que experimentação é uma forma de contato com essa nova cultura e, por essa razão, imprescindível nas aulas.

A importância das aulas experimentais está na caracterização de seu papel investigativo e de sua função pedagógica, em auxiliar o aluno na compreensão dos fenômenos químicos (Santos e Schnetzler, 1996). As atividades experimentais devem permitir que os alunos pudessem aprender não só as teorias, mas também como se constrói o conhecimento científico em um processo de questionamento.

Segundo Lima et al. (2007), os experimentos ajudam a despertar a atenção dos estudantes, com a perspectiva de melhorar o processo de ensino aprendizagem, podendo contribuir para um ensino de química mais contextualizado. Pois é sabido que a experimentação nas aulas de química desperta nos alunos interesse pela disciplina, mais é preciso que a experimentação seja trabalhada

de modo a melhorar o conhecimento nos conceitos químicos e não como vem sendo desenvolvida nas escolas de maneira tradicionalista e como um meio de comprovar as teorias aplicadas em sala de aula.

Reafirmamos que a aprendizagem é influenciada com utilização dessas ferramentas que são incentivadoras no processo de construção do conhecimento, pois instiga a participação, desperta o interesse dos alunos pela disciplina e favorece a interdisciplinaridade.

Nanni (2004) faz alguns questionamentos sobre o ensino de Ciências: Como aprender ciências apenas com um quadro e giz e ouvindo a voz do Professor?

A importância da utilização de leitura, experimentos e jogos como estratégia esta na caracterização da função de como se é aplicada. O que se vê muito ainda, é que na maioria das escolas essas aulas são meramente expositiva, presa às memorizações, sem relação com a vida prática do aluno sem a contextualização com o seu dia a dia, ou seja, maneira ultrapassada, um ensino tradicional, o qual não deveria ser mais aceito.

O professor tem o papel de selecionar as melhores estratégias a fim de facilitar o entendimento e absorção do conteúdo que ele deseja aplicar, isto é, usar os recursos como mediadores da aprendizagem dos estudantes. É de se observar que muitos professores não conseguem distinguir qual é o momento de utilizar algum recurso, ou seja, não conseguem fazer a mediação entre a aula expositiva e a utilização de algum tipo de meio que favoreça a aprendizagem.

Por isso, a utilização de estratégias a fim de facilitar a aprendizagem é de suma importância em qualquer disciplina, porém a utilização destes nas aulas de Química é mais importante por esta ser uma disciplina de total abstração. Portanto o professor de Química tem que tentar fazer com que seus alunos consigam relacionar da melhor forma possível o conceito químico aprendido na sala de aula com o cotidiano, porém sabemos que não é uma tarefa tão fácil e portanto faz-se necessário utilizar novas ferramentas para tornar esta tarefa menos complexa.

Apesar de terem consciência da necessidade de explorar a ludicidade de seus alunos, diversos professores apresentam a dificuldade de realizar algum tipo de tarefa devido a falta de material para execução deste tipo de trabalho.

Tendo em vista a afirmação de alguns alunos que a Química apresenta conteúdo bem abstrato, a utilização de recursos didáticos nas aulas se torna imprescindível, pois dessa forma seria possível tirar a disciplina do “decoreba” e torna-la mais atraente.

Muitos professores da área torna a disciplina uma “decoreba” sem criar oportunidade de formar pessoas capazes de articular e pensar nos fenômenos

sociais e naturais que todos os dias ocorrem. Certamente, se os recursos como estratégia fossem utilizados de forma mais expressiva durante o processo de ensino-aprendizagem da Química, a concepção dos alunos sobre a disciplina poderia ser outra, pois com esse processo as aulas poderiam se tornar mais atrativa, porque somente a utilização do livro didático e do quadro não supre toda a carga que o ensino de Química necessita.

Apesar dos benefícios, muitos professores não utilizam nenhum tipo de recurso, segundo Escolano (2010) isso acontece por falta de confiança por não saber usufruir ou por não ter materiais necessários na escola ou por comodismo por parte do professor.

Para esse processo, o professor deve apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação entre diversos contextos do dia a dia, produzindo assim, novos conhecimentos, conscientizando o aluno de que o conhecimento não é dado como algo terminado e acabado, mas sim que ele está continuamente em construção através das interações dos indivíduos com o meio físico e social. (Becker, 1992).

Segundo Chassot (2004), o ensino de Química da forma que é dada, isto é, de maneira tradicional e excessivamente conteudista, é inútil. E para atingir as metas almejadas de formação e desenvolvimento de habilidades nos alunos, o professor de Química deve utilizar várias estratégias de ensino, e entre elas os jogos educativos podem ser ferramentas que promovem a construção do conhecimento científico e na inovação do ensino de Química.

Sendo assim o intuito da utilização de estratégias era amenizar as dúvidas dos alunos, consolidar os conhecimentos prévios que os estudantes já tinham, estimulando o pensamento do aluno induzindo-o a estabelecer as relações e implicações daquilo que lhe é demonstrado na sala de aula com o cotidiano, apresentando de maneira simples e dinâmica para que o mesmo possa ter condições de desenvolver sua capacidade de compreensão, interpretação e aplicação. Pois essas atividades representam um meio para alcançar determinados objetivos e não utilizados como um fim em si mesmo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer das observações ficou explícito que os alunos têm dificuldade em aprender química, isso pode estar relacionado ao modo como os programas escolares elaboram o ensino de ciências e também por causa das metodologias que são empregadas para o ensino aprendizagem, ou seja, os conteúdos químicos são desenvolvidos de modo tradicional e sem a utilização de recursos didáticos que ajudem a amenizar a abstração da disciplina de química.

Por isso, as estratégias utilizadas foram bem aceitas pelos estudantes, haja vista a quantidade de alunos que sinalizaram positivamente para a facilidade de aprendizagem através dos recursos empregados neste trabalho, que foram à experimentação, jogo e a leitura.

Desse modo, é preciso que os professores busquem por recursos que ajudem no processo de ensino, sabemos também que não basta que o professor tenha vontade de elaborar e aplicar aulas diferenciadas, é preciso que ele tenha suporte de tempo e também material para a organização dessas atividades.

Além disso, os conteúdos de química abordados na realização de cada atividade propiciaram na consolidação do conhecimento exposto aos alunos anteriormente, relacionando a disciplina com o cotidiano. Somos levadas a acreditar que o ensino diferenciado e a utilização de novos recursos devem ser apresentados pelo professor com intuito de superar as expectativas do aluno quanto à matéria de química.

Portanto, as estratégias aqui empregadas, quando abordadas em sala de aula ou no laboratório, são uma alternativa para o aprendizado de questões pertinentes à Química em relação com o cotidiano, melhorando a aplicação do conteúdo por usar formas mais dinâmicas que se traduzem em maior interação entre os alunos e professores, além de um grande interesse e motivação em aprender a matéria.

Enfim, a experimentação os jogos e a leitura são elementos motivadores e estratégicos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem de conceitos, sendo que seu objetivo não se resume apenas à facilitação da memorização do assunto pelos alunos, mas sim a induzi-los ao raciocínio.

## REFERÊNCIAS

BECKER, F. **O que é construtivismo?** *Revista de Educação*. AEC, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.

BRASIL. MEC. LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

CUNHA, M. B. **Jogos de Química: Desenvolvendo Habilidades e Socializando o Grupo**. ENEQ 028-2004.

ESCOLANO, A. C. M; MARQUES, E. de. M; BRITO, R.R. de. **Utilização de recursos didáticos facilitadores do processo ensino aprendizagem em ciências e biologia nas escolas públicas da cidade de Ilha Solteira/SP**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIO DOS NOVOS TEMPOS. Pota Grossa, PR, 2010. Disponível em: < [www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=90](http://www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=90)>. Acesso em: 25 jun. 2013.



- FRANCISCO JUNIOR, W. E.; FERREIRA, L. H. e HARTWIG, D. R. **A dinâmica de resolução de problemas: analisando episódios em sala de aula.** Ciências & Cognição, v.13, p. 82-99, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura).
- GIRÃO, L.N. **A prática da leitura no ensino de Química: Uma proposta pedagógica de ensino contextualizado.** 2011. 156F. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática)- Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2011.
- LIMA, S. L. et al. **Aspectos Didáticos e Implicações do Uso de Aulas Demonstrativas de Química.** Trabalho apresentado ANNQ. Disponível em [www.annq.org/congresso2007](http://www.annq.org/congresso2007). (2004).
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil. Em: Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação.** 4ª ed. Kishimoto, T.M. (Org.). São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- NANNI, R. Natureza do conhecimento científico e a experimentação no ensino de ciências. **Revista eletrônica de ciências.** São Carlos – SP, n.24, 26 de maio de 2004. Disponível em: [HTTP://cdcc.cd.usp.br/ciencia/artigos/art\\_26/natureza.html](http://cdcc.cd.usp.br/ciencia/artigos/art_26/natureza.html).
- OLIVEIRA, O. B. de; TRIVELATO, S. L. F. **Prática docente: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação?** In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Rio de Janeiro, RJ, 2006. Disponível em: <http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistateias/2006/vol7/no13-14/5.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013.
- SANTOS, W.L.P.; SCHNETZLER, R.P. **Função Social: o que significa ensino de química para formar cidadão?** Química Nova na Escola, n.4, Nov. 1996.
- SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFANCIA E PRATICAS EDUCATIVAS”. Maringá, PR, 2007. Disponível em: [http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf). Acesso em: 25 jun. 2013.
- SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Química para Ensino Médio – SEED-PR,** 2008. (s.p).



## ANEXO

### Atividade Experimental

#### Material:

- ✓ 8 Béqueres
- ✓ 1 Esponja de palha de aço fina dividida em 4 pedaços
- ✓ 4 Clipes metálicos
- ✓ Água destilada
- ✓ Solução de sacarose 1mol/L
- ✓ Solução de cloreto de sódio 1mol/L (NaCl)
- ✓ Solução de sulfato de cobre 1mol/L ( $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$ )

#### Procedimento:

- a) Marque os béqueres com os seguintes rótulos: 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 4a, e 4b.
- b) Coloque líquido em cada béquer, até a metade, de acordo com a numeração:
  - 1- Água destilada;
  - 2- Solução de sacarose;
  - 3- Solução de cloreto de sódio;
  - 4- Solução de sulfato de cobre.
- c) Desenhe em seu caderno uma tabela como a seguinte.

| Líquido                   | Palha de Aço |        | Clipes |        |
|---------------------------|--------------|--------|--------|--------|
|                           | Antes        | Depois | Antes  | Depois |
| 1. Água destilada         |              |        |        |        |
| 2. Açúcar aquoso          |              |        |        |        |
| 3. NaCl aquoso            |              |        |        |        |
| 4. $\text{CuSO}_4$ aquoso |              |        |        |        |

- d) Em cada recipiente com a letra **a** coloque um pedaço da palha de aço e nos recipientes com as letras **b** um clipe. Observe e anote características dos líquidos e dos sólidos nas colunas **antes**.
- e) Observe por 20 minutos e anote as características dos líquidos e dos sólidos nas colunas **depois**.

#### Análise de dados:

- I. Em quais sistemas houve variação de características?
- II. Como você pode explicar microscopicamente as alterações observadas?
- III. Como você justifica as diferenças observadas entre os sistemas?
- IV. O que têm em comum os líquidos que se modificaram e os líquidos nos quais não se observaram modificações?

# O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES, PROPOSTAS E CONTRIBUIÇÕES

*Claudimar Paes de Almeida<sup>1</sup>*

*Juciana da Silva Leite<sup>2</sup>*

*Lucina Mendes Pimenta<sup>3</sup>*

*Precilia Achermann Vieira<sup>4</sup>*

*Caroline Monteiro Sá<sup>5</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de literatura na educação básica tem um papel central na formação integral dos estudantes. A literatura, mais do que um simples conjunto de obras escritas, é uma fonte rica de saberes que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. No contexto escolar, ela assume uma função de destaque, pois não apenas expande o repertório cultural, mas também possibilita que os estudantes compreendam a si mesmos e o mundo à sua volta. Assim, refletir sobre como a literatura é ensinada e qual seu impacto no processo formativo é essencial para fortalecer práticas pedagógicas.

O primeiro aspecto a ser analisado neste capítulo é a compreensão do que se entende por literatura no âmbito escolar. As concepções sobre o que deve ser considerado literatura variam ao longo do tempo e de acordo com os contextos culturais. Há uma distinção entre uma visão tradicional, que valoriza o cânone

---

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). claudimarpaes@hotmail.com.

2 Especialista em Formação de Leitores pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá - RJ. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). juci\_leite@hotmail.com.

3 Especialista em Estudos Literários e Língua Portuguesa pela Faculdade de Rondônia – FARO. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). lu-pimenta@outlook.com.

4 Mestra em Letras pela Universidade Federal do ACRE – UFAC. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). profprecilia@gmail.com.

5 Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade São Vicente – FSV. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). carolinesanbl@hotmail.com.

literário clássico, e abordagens contemporâneas que reconhecem a literatura de diferentes culturas e grupos sociais. Entender essas concepções é fundamental para perceber como a literatura é inserida e valorizada no currículo escolar.

Outro ponto fundamental a ser discutido é como ensinar literatura de maneira efetiva e significativa. As metodologias e propostas pedagógicas para o ensino de literatura evoluíram, buscando sempre maior engajamento dos alunos com os textos literários. Estratégias que promovem a leitura compartilhada, o uso de tecnologias digitais e a integração de diferentes gêneros textuais têm sido empregadas para aproximar os alunos da literatura e incentivá-los a desenvolverem o hábito da leitura de maneira autônoma e prazerosa.

É importante reconhecer o impacto que a literatura pode ter no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Através do contato com diferentes narrativas, personagens e cenários, os alunos são levados a refletir sobre temas complexos, como a identidade, o preconceito, a diversidade e as relações humanas. Além disso, a literatura estimula a capacidade crítica, a empatia e o pensamento reflexivo, aspectos fundamentais para a formação cidadã.

Este capítulo busca explorar, portanto, as concepções de literatura, as metodologias mais adequadas para seu ensino na educação básica e as contribuições que ela oferece para o desenvolvimento integral dos estudantes. A partir dessa análise, espera-se contribuir para a formação de práticas pedagógicas que potencializem o ensino de literatura e o tornem uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem.

## **2. CONCEPÇÕES DE LITERATURA E O PAPEL NO CURRÍCULO ESCOLAR**

O ensino de literatura no currículo escolar brasileiro tem sido marcado por diferentes concepções ao longo dos anos. Tradicionalmente, a literatura tem sido vista como um conjunto de obras de autores consagrados, com foco no cânone literário. Essa abordagem valoriza textos clássicos da literatura nacional e internacional, enfatizando a importância de obras como as de Machado de Assis, José de Alencar e outros autores fundamentais. No entanto, esse modelo tradicional tem sido questionado por educadores e estudiosos que defendem uma visão mais ampla e inclusiva da literatura no ambiente escolar.

Uma concepção mais contemporânea de literatura busca ampliar o escopo das obras literárias trabalhadas nas escolas, incorporando textos de diferentes culturas e grupos sociais. Essa visão mais inclusiva reconhece que a literatura vai além dos clássicos e que, ao incluir vozes de minorias, mulheres e escritores de culturas periféricas, enriquece-se o repertório cultural dos estudantes.

Segundo Cosson (2018), a literatura pode e deve ser um campo de valorização da diversidade, onde diferentes experiências humanas encontram espaço para serem exploradas e compreendidas. Essa diversidade amplia o horizonte de leitura dos alunos, oferecendo a eles uma visão mais plural do mundo.

Dentro do currículo escolar, a literatura assume um papel essencial na formação crítica dos estudantes. Ao entrar em contato com diferentes obras literárias, os alunos são desafiados a refletir sobre questões sociais, políticas e culturais que permeiam os textos. A leitura crítica de uma obra literária permite que os alunos questionem o status quo e reflitam sobre as estruturas de poder, as injustiças sociais e as representações culturais presentes nos textos. De acordo com Candido (2011), a literatura é uma forma de conhecimento que, ao apresentar o mundo sob uma perspectiva estética, permite uma reflexão crítica sobre a realidade.

Essa reflexão crítica também está diretamente relacionada ao desenvolvimento da cidadania. A literatura oferece aos estudantes a oportunidade de explorar dilemas éticos, posicionar-se frente a temas complexos e desenvolver uma compreensão mais profunda sobre os direitos e deveres de um cidadão. Zilberman (2019) afirma que a literatura, ao tratar de temas como a justiça, a liberdade e a igualdade, contribui para a formação de indivíduos conscientes de suas responsabilidades cívicas e sociais. Assim, ao ler e discutir obras literárias, os alunos desenvolvem um senso crítico que lhes permite atuar de forma mais ativa na sociedade.

Além do desenvolvimento da cidadania, a literatura desempenha um papel importante na formação da empatia. Ao ler diferentes histórias, especialmente aquelas que apresentam realidades diversas da sua, os estudantes têm a oportunidade de se colocar no lugar do outro, compreender suas motivações e sentimentos. A literatura é um campo fértil para o desenvolvimento da empatia porque expõe os leitores a múltiplas perspectivas e experiências humanas. Segundo Kunsch (2020), a leitura literária amplia a capacidade do indivíduo de entender o outro e de desenvolver uma compreensão mais profunda sobre a diversidade humana, promovendo uma convivência mais pacífica e respeitosa.

A inclusão de literaturas marginalizadas no currículo escolar é uma forma de valorizar a diversidade cultural e social presente no Brasil. Obras de autores indígenas, afro-brasileiros e escritores periféricos, por exemplo, oferecem aos alunos a chance de entrar em contato com realidades e culturas que muitas vezes são invisibilizadas na sociedade. A literatura dessas vozes contribui para a formação de uma visão de mundo mais ampla e inclusiva, promovendo o respeito à diversidade. Ribeiro (2021) defende que ao incluir no currículo autores que retratam a realidade de grupos historicamente excluídos, a escola cumpre seu papel de formar cidadãos mais conscientes e sensíveis às questões sociais.

Outro ponto importante a ser considerado é a necessidade de uma abordagem interdisciplinar do ensino de literatura no currículo escolar. Ao conectar a literatura com outras áreas do conhecimento, como a história, a geografia e a sociologia, os professores podem oferecer aos alunos uma experiência mais rica e significativa de aprendizado. A leitura de um texto literário pode servir como ponto de partida para discussões sobre o contexto histórico em que ele foi produzido, as condições sociais retratadas e as implicações culturais dos temas abordados. Essa abordagem interdisciplinar também contribui para o desenvolvimento de uma leitura mais crítica e reflexiva por parte dos estudantes. Candido (2011) destaca que a literatura é um conhecimento que interage com outras disciplinas, ampliando a visão de mundo dos estudantes e enriquecendo sua formação.

As concepções de literatura no currículo escolar também refletem mudanças nas expectativas em relação ao papel da escola na formação integral dos alunos. No passado, a literatura era vista principalmente como uma forma de desenvolver o domínio da língua e promover a formação estética. No entanto, nas últimas décadas, tem havido uma crescente valorização da literatura como uma ferramenta pedagógica capaz de promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Zilberman (2019) ressalta que a literatura, ao dialogar com questões contemporâneas, torna-se um espaço vital para a formação crítica e social dos estudantes, evidenciando a importância de uma abordagem mais ampla do papel da literatura.

A inclusão de novas tecnologias no ensino de literatura também representa uma mudança significativa nas concepções de ensino. Ferramentas digitais, como e-books, plataformas de leitura colaborativa e recursos audiovisuais, têm sido cada vez mais incorporadas às práticas pedagógicas. Essas tecnologias permitem que os alunos tenham acesso a uma variedade maior de textos e que possam interagir com as obras de maneira mais dinâmica e envolvente. Além disso, as novas tecnologias facilitam o acesso a obras de autores contemporâneos, ampliando ainda mais o repertório literário dos estudantes. Kunsch (2020) afirma que as tecnologias digitais são aliadas no processo de ensino, pois estimulam uma leitura mais ativa e participativa, essencial para a formação de leitores críticos.

Apesar dos avanços na concepção de literatura e no papel que ela ocupa no currículo escolar, ainda há desafios a serem enfrentados. Muitas escolas ainda têm dificuldade em incorporar uma abordagem mais inclusiva e diversificada da literatura. Além disso, a formação dos professores de literatura nem sempre oferece as ferramentas necessárias para que eles possam trabalhar com textos que abordam questões sociais e culturais contemporâneas de maneira crítica e sensível. Como aponta Araújo (2020), o ensino de literatura deve ser um espaço

de reflexão e diálogo, onde as vozes dos alunos e das comunidades sejam ouvidas e valorizadas. A superação desses desafios é fundamental para que a literatura continue a desempenhar um papel central na educação dos alunos.

Outro desafio está relacionado ao acesso a materiais didáticos que incluam a diversidade literária. Muitas escolas, especialmente as localizadas em regiões mais afastadas ou com menos recursos, enfrentam dificuldades em adquirir livros que representem autores de diferentes culturas e realidades sociais. Conforme enfatiza Lima (2021), é imprescindível que as políticas públicas promovam a distribuição de obras literárias que reflitam a pluralidade cultural do Brasil, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma formação literária equitativa. Nesse sentido, políticas públicas que incentivem a distribuição de livros de autores periféricos e de minorias são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação literária rica e diversificada.

O papel do professor no processo de ensino da literatura é crucial. O professor é o mediador entre o aluno e o texto, e sua capacidade de incentivar a leitura crítica e reflexiva é determinante para o sucesso do ensino de literatura. Como observa Freire (2021), a leitura crítica é uma prática essencial para a formação do sujeito autônomo e consciente, que consegue relacionar sua realidade ao conhecimento que produz e absorve. É importante que os professores sejam capacitados para trabalhar com uma variedade de gêneros e estilos literários, assim como para lidar com temas sensíveis e complexos que muitas vezes emergem das obras literárias. A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores são aspectos centrais para garantir que o ensino de literatura seja relevante e significativo para os estudantes.

A literatura no currículo escolar deve ser vista como uma forma de conectar os alunos ao seu próprio contexto social e cultural. Ao ler e discutir obras que abordam temas atuais e que estão diretamente relacionados à realidade dos alunos, a escola pode se tornar um espaço de reflexão crítica e de construção de sentido. A literatura oferece a oportunidade de os alunos pensarem sobre sua própria identidade, sobre as questões sociais que os afetam e sobre o papel que eles podem desempenhar como cidadãos em uma sociedade plural e diversa.

As concepções de literatura no currículo escolar estão em constante transformação, refletindo as mudanças nas expectativas em relação à educação e à sociedade. A valorização de uma literatura diversificada, que inclua vozes marginalizadas e diferentes culturas, é um passo fundamental para promover uma educação mais inclusiva e formadora de cidadãos críticos e conscientes. Através da literatura, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades críticas, empatia e uma compreensão mais profunda sobre o mundo em que vivem.

### **3. METODOLOGIAS E PROPOSTAS DE ENSINO DE LITERATURA**

O ensino de literatura na educação básica requer metodologias diversificadas que considerem as particularidades dos alunos e a riqueza do universo literário. A utilização de propostas pedagógicas inovadoras, como a leitura compartilhada, pode promover um ambiente de aprendizado mais colaborativo e dinâmico. Como aponta Kunsch (2020), a leitura compartilhada não apenas amplia o repertório literário dos alunos, mas também cria um espaço de diálogo e reflexão que enriquece a experiência de leitura. Esse tipo de abordagem pode ajudar os alunos a desenvolverem uma relação mais íntima com os textos literários, tornando-os mais propensos a explorar obras variadas.

Outro método eficaz é a discussão em grupo, que permite aos alunos expressarem suas opiniões e sentimentos sobre as obras que leem. Esse espaço de troca é fundamental para a formação de leitores críticos, pois promove a escuta ativa e o respeito pelas diferentes interpretações. Freire (2021) enfatiza que o diálogo é essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma leitura crítica e consciente. Ao discutir em grupo, os alunos têm a oportunidade de confrontar suas ideias com as de seus colegas, enriquecendo sua compreensão do texto.

A produção textual também é uma metodologia que se mostra valiosa no ensino de literatura. Através da escrita criativa, os alunos podem explorar sua própria voz e refletir sobre as leituras feitas. Como destaca Lima (2021), escrever sobre a literatura lida estimula o aluno a estabelecer conexões entre o texto e sua própria vivência, tornando o aprendizado mais significativo. Essa prática não apenas reforça a compreensão dos textos, mas também incentiva a criatividade e a expressão pessoal.

Com a crescente presença das tecnologias digitais na educação, sua inclusão no ensino de literatura pode tornar as aulas mais acessíveis e atrativas. Ferramentas como blogs, plataformas de leitura e redes sociais oferecem novas possibilidades para interação com os textos. Cosson (2018) ressalta que as tecnologias digitais são aliadas importantes na democratização do acesso à literatura, permitindo que diferentes vozes e narrativas sejam ouvidas. A utilização dessas ferramentas pode ajudar a engajar os alunos, especialmente aqueles que se sentem distantes da literatura tradicional.

Além das propostas metodológicas já mencionadas, é fundamental que as abordagens para a formação de leitores considerem a literatura como fonte de prazer e reflexão. A leitura deve ser uma atividade prazerosa, capaz de transportar o aluno para outros mundos e experiências. Zilberman (2019) afirma que ler deve ser uma atividade que proporciona não apenas conhecimento, mas também prazer e diversão, contribuindo para o desenvolvimento emocional dos

alunos. Ao despertar o prazer pela leitura, os educadores podem cultivar leitores mais engajados e motivados.

Por outro lado, a literatura também pode ser utilizada como uma ferramenta de análise crítica. A formação de leitores críticos é uma meta essencial na educação, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação e análise. Freire (2021) sugere que a literatura deve ser vista como um meio de questionamento e reflexão sobre o mundo, ajudando os alunos a desenvolverem uma visão crítica sobre a sociedade em que vivem. Essa abordagem não apenas aprimora as competências de leitura, mas também promove uma consciência social mais aguçada.

É importante que os educadores estejam cientes das diferentes metodologias e propostas pedagógicas que podem ser aplicadas em sala de aula. Uma prática que integra múltiplas abordagens pode atender melhor às necessidades dos alunos e às exigências do currículo. A diversidade de métodos enriquece o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que cada aluno encontre sua própria forma de se conectar com a literatura. A formação contínua dos professores é, portanto, uma questão importante, garantindo que eles estejam preparados para adotar e adaptar diferentes estratégias em suas práticas pedagógicas.

Além disso, as propostas de ensino de literatura devem levar em conta as realidades e os contextos sociais dos alunos. A literatura não deve ser vista como algo distante ou elitista, mas sim como uma ferramenta acessível que pode refletir e discutir as experiências dos estudantes. Lima (2021) destaca que a literatura deve ser um espelho da sociedade, onde os alunos possam se ver representados e, assim, se engajar mais profundamente com os textos. Essa conexão é vital para tornar a literatura relevante e significativa no cotidiano dos alunos.

Ao refletir sobre as metodologias e propostas de ensino de literatura, é evidente que um ensino diversificado e inclusivo não apenas fomenta o prazer pela leitura, mas também desenvolve leitores críticos e conscientes. A literatura tem o poder de transformar e enriquecer vidas, e é papel da escola e dos educadores garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de experimentar esse impacto. O uso de abordagens variadas, desde leitura compartilhada até tecnologias digitais, contribuirá para uma formação literária que prepara os alunos para serem cidadãos críticos em uma sociedade complexa e em constante mudança.



## **4. CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL**

A literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, proporcionando experiências enriquecedoras que vão além do simples ato de ler. Ao se deparar com diferentes narrativas, os estudantes têm a oportunidade de exercitar habilidades cognitivas essenciais, como a leitura crítica e a interpretação de textos. Como afirma Lima (2021), a leitura literária estimula a mente a fazer conexões, promovendo um entendimento mais profundo e crítico das obras e do mundo ao redor. Esse processo é fundamental para a formação de leitores autônomos e capazes de refletir sobre as diversas camadas de significado presentes nos textos.

A interpretação de textos literários envolve uma série de habilidades que vão além da compreensão superficial. Os alunos aprendem a analisar personagens, enredos e contextos, desenvolvendo um olhar mais crítico sobre a linguagem e suas nuances. Zilberman (2019) destaca que a literatura oferece uma oportunidade única de compreender as complexidades da condição humana, ensinando os alunos a pensar criticamente e a interpretar as diferentes realidades que os cercam. Essa habilidade é especialmente valiosa em um mundo onde a informação é abundante, mas nem sempre confiável.

Além disso, a literatura amplifica o repertório cultural dos alunos, expondo-os a diferentes culturas, tradições e perspectivas. Como observa Kunsch (2020), ler obras de autores diversos enriquece a experiência do aluno, permitindo que ele compreenda a pluralidade do mundo e suas múltiplas vozes. Essa diversidade literária não apenas amplia os horizontes dos alunos, mas também promove o respeito e a empatia por diferentes realidades e vivências, essenciais em um mundo globalizado e multicultural.

No que diz respeito ao desenvolvimento emocional, a literatura se apresenta como uma poderosa ferramenta para ajudar os estudantes a lidarem com questões complexas da vida. Através das histórias, os alunos podem explorar suas próprias emoções e dilemas, identificando-se com personagens que enfrentam situações semelhantes. Freire (2021) argumenta que a literatura tem o poder de tocar as emoções e fazer os leitores refletirem sobre suas próprias vidas, possibilitando uma conexão profunda entre o texto e o indivíduo. Essa conexão pode ser vital para o desenvolvimento emocional dos jovens, permitindo que eles processem suas experiências e sentimentos.

A leitura de obras literárias que abordam temas como identidade, preconceito e diversidade também oferece aos alunos um espaço seguro para discutir questões sociais importantes. Ao confrontar essas questões através da

literatura, os estudantes podem desenvolver uma maior consciência social e emocional. Lima (2021) ressalta que a literatura serve como um espelho que reflete as desigualdades e injustiças da sociedade, permitindo que os alunos se questionem e reflitam sobre seu papel como cidadãos. Essa reflexão é fundamental para a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social.

Além do aspecto emocional, a literatura também contribui para a formação de habilidades sociais. Ao discutir livros em grupos, os alunos aprendem a respeitar diferentes opiniões e a dialogar de maneira construtiva. Kunsch (2020) enfatiza que a troca de ideias em torno de um texto literário não apenas enriquece a compreensão do conteúdo, mas também fortalece a empatia e a habilidade de comunicação entre os estudantes. Essas habilidades sociais são essenciais para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e produtivos ao longo da vida.

Ademais, a literatura pode ajudar os alunos a lidar com a complexidade das relações interpessoais. Histórias que exploram amizade, amor, conflitos e reconciliações oferecem um campo fértil para que os estudantes reflitam sobre suas próprias experiências. Zilberman (2019) aponta que a ficção nos permite vivenciar situações que podem ser difíceis de abordar na vida real, ajudando os jovens a desenvolverem habilidades emocionais para lidar com as relações humanas. Dessa forma, a literatura se torna um recurso valioso para a educação emocional.

A formação de leitores críticos e emocionalmente inteligentes deve ser uma prioridade nas escolas. É fundamental que os educadores integrem a literatura de forma significativa ao currículo, utilizando-a como um instrumento para o desenvolvimento integral dos alunos. Freire (2021) afirma que a educação deve ser um espaço de libertação, onde a literatura atua como um agente transformador, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento pessoal e emocional. Essa visão é essencial para preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

As contribuições da literatura para o desenvolvimento cognitivo e emocional são amplas e profundas. A leitura crítica, a interpretação de textos e a ampliação do repertório cultural são apenas algumas das habilidades que a literatura pode proporcionar. Além disso, a literatura oferece um espaço seguro para que os alunos lidem com questões emocionais e sociais complexas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, empáticos e conscientes. Ao reconhecer a importância da literatura nesse contexto, educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais rico e transformador para todos os alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de literatura na educação básica desempenha um papel fundamental na construção de uma formação crítica e reflexiva dos estudantes. A partir das diferentes concepções de literatura, é possível observar que o modo como a literatura é inserida no currículo escolar influencia diretamente a percepção dos alunos sobre a importância dos textos literários. Ao adotar uma abordagem que valorize tanto o cânone literário quanto a diversidade cultural, amplia-se o repertório dos estudantes e oferece-se uma visão mais inclusiva da literatura, conectada às diversas realidades sociais e culturais do mundo contemporâneo.

As metodologias e propostas de ensino de literatura também ocupam um espaço essencial no sucesso desse processo educativo. Estratégias que promovem a participação ativa dos alunos, como a leitura colaborativa, o uso de tecnologias digitais e a exploração de diferentes gêneros textuais, tornam o ensino da literatura mais dinâmico e acessível. Ao aplicar essas metodologias de maneira planejada, os professores conseguem criar um ambiente de aprendizado que estimula o prazer pela leitura, transformando a literatura em uma experiência significativa e formadora de identidade.

Além disso, as contribuições da literatura para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes são vastas e multifacetadas. O contato com a literatura permite aos alunos desenvolverem habilidades como a interpretação de textos, o pensamento crítico e a argumentação. Esses aspectos são fundamentais para a formação de cidadãos capazes de dialogar com a complexidade do mundo atual. Ao mesmo tempo, a literatura desperta nos estudantes a empatia, promovendo o reconhecimento de diferentes perspectivas e vivências humanas, o que é imprescindível para a convivência em sociedade.

A literatura, portanto, não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma ferramenta de transformação pessoal e social. O ensino de literatura deve ser visto como um processo que vai além do desenvolvimento técnico de leitura e interpretação de textos. Ele deve ser orientado para a formação integral do indivíduo, estimulando não apenas a capacidade intelectual, mas também o desenvolvimento emocional e a compreensão das nuances da condição humana.

Em síntese, este capítulo buscou refletir sobre a importância de repensar as concepções de literatura no currículo escolar, as metodologias utilizadas para seu ensino e as contribuições que ela traz para o desenvolvimento dos alunos. Ao promover uma educação literária de qualidade, o professor prepara os estudantes para serem leitores críticos, capazes de compreender a si mesmos e o mundo ao seu redor, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com as questões do presente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. **Literatura e educação: diálogos possíveis**. 1. ed. São Paulo: Editora Educação e Cultura, 2020.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. 1. ed. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2011.

COSSON, R. **Literatura, leitura e ensino**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, P. **A importância da leitura crítica na formação do cidadão**. 1. ed. São Paulo: Editora Educação, 2021.

KUNSCH, L. **Leitura e empatia: o papel da literatura na formação humana**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

LIMA, T. **Diversidade literária e políticas públicas: desafios e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasileira, 2021.

RIBEIRO, D. **Literatura periférica e o espaço escolar**. 1. ed. São Paulo: Pallas, 2021.

ZILBERMAN, R. **Literatura e cidadania: reflexões sobre o ensino de literatura**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

# A LEITURA LITERÁRIA E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES

*Renata de Paula Ferreira<sup>1</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

Segundo dados da quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, houve, entre 2015 e 2019, uma queda de cerca de 4,6 milhões de leitores. A pesquisa também aponta que a diminuição atingiu públicos que historicamente mantinham alto percentual de leitores como é o caso das classes A e B e de Ensino Superior. Seja pela falta de acesso, pelo desinteresse, ou desmotivação, a relação do público com a leitura está cada vez mais escassa e preocupante. Há de se atentar ainda que os desafios da implementação e desenvolvimento da leitura no Brasil ainda recaem sobre os danos causados pela pandemia do Covid-19. Situação em que as dificuldades relativas ao ensino devem amargar alguns anos ou décadas. Sendo assim, fica estabelecido um panorama já historicamente sedimentado em que o ato de ler vem se mostrando cada vez mais desinteressante e com forte apelo para que seja visto como algo descartável. Tal panorama, desenha-se com um desafio àqueles que se empreendem pelos caminhos da educação. Afinal, quão desafiador é trabalhar e pensar a leitura em sala de aula, e também fora dela, em um contexto que prima pela velocidade das informações, pelas leituras dinâmicas e a dissolução da atenção? Não seria um desafio de veras grande inculcar a ideia de que a leitura, e aqui especificamente tratamos a leitura literária, seria um modo de ampliar ideias e perspectivas? Por meio desses questionamentos é que este texto buscará ampliar as questões envolvendo a leitura literária para questões de identidade e construções de sentidos que não se detenham a um único e estanque viés. Para tanto, buscar-se-á problematizar em qual medida a leitura literária pode servir de aporte crítico e identitário para sujeitos em formação em meio a um contexto de desvalorização dos saberes que envolvem a leitura e suas profundidades. Sendo assim, são de importante aporte os pensamentos de teóricos como Rildo Cosson e Antonio Candido entre outros que se fazem necessários como elementos que possibilitem uma reflexão mais adensada diante dos eixos que envolvem literatura, cultura e educação. Além disso, faz-se uso da obra literária para que se possa exemplificar

---

1 Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, [redepaulaferreira@gamil.com](mailto:redepaulaferreira@gamil.com).

os aspectos levantadas envolvendo leitura literária e os aspectos de emancipação do sujeito, como se pretende fazer com o uso da obra literária *Um defeito de cor* (2010) de Ana Maria Gonçalves. Nela, serão assinalados os possíveis efeitos de leitura advindos de um texto que também desenvolve a importância da leitura em suas personagens.

## A LITERATURA HOJE

Muitos eixos podem ser envolvidos nas discussões em relação ao espaço que a literatura ocupa na atualidade e seus possíveis significados e desdobramentos. Antes de nos determos neste aspecto, é válido algumas considerações sobre os estados dos pilares da literatura, isto é, como se encontram a escrita e leitura em nossa sociedade. Em meio aos desenvolvimentos tecnológicos das últimas décadas, é inegável que a relação dos indivíduos com a leitura e escrita também sofre modificações, seja pela própria materialidade dos textos, ou, seja pela concepção de tempo, é evidente que as relações mudaram. Embora muitos possam defender que a sociedade atual está distante da leitura e da escrita em comparação a outras época, em verdade o que pode ser notado é que a leitura e escrita permanecem vivas em nosso meio, porém são circundadas por demandas e saberes distintos. É sobre esse tema que Ana Elisa Ribeiro discorre em sua obra *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias na educação* (2019) sobre as questões que perpassam a escrita no contexto digital envolvidas pelo próprio processo de evolução da escrita. A autora crítica o modo como os textos são tratados em sala de aula e aponta para necessidade de se desenvolver nos alunos a criticidade:

Embora a educação escolar tenha vasta tradição no estudo dos textos, nem sempre isso é feito de maneira aprofundada ou realmente esclarecedora. Atividades de leitura tradicionais nem sempre ajudam a conduzir discussões que tenham impacto sobre os discursos ou fomentem a criticidade. E parte da inocência prevalente na leitura de textos, por exemplo, reside no fato de raramente as pessoas conseguirem perceber como eles são feitos, planejados, editados, publicados e postos em circulação (ou não) (Ribeiro, 2019 p.29).

Para a autora, o distanciamento e a falta de entendimento dos processos de confecções de um texto levariam a uma dificuldade de se perceber como estamos imersos em textos no cotidiano. Esse distanciamento seria maléfico aos estudantes que não enxergam as múltiplas facetas, significados e sentidos possíveis de um texto. Assim como também não são capazes de reconhecer as estratégias usadas em um texto nos ambientes das mídias digitais. A exemplo tem-se os casos de podcasts, reportagens, mídia social que se não apresentam o texto integrado como forma de legenda, tiveram-no em momentos de

elaborações, etc. Ribeiro ainda assinala a forte ligação entre aquele aluno que lê e entende de maneira profunda o que foi lido e o desdobramento disso com sua inserção e atuação na sociedade:

As conexões entre letramento, especialmente em agências como a escola, e processos de edição são cada vez mais evidentes e necessárias, em um mundo de vozes cada vez mais diversas e mais concorrentes. Concomitantemente, no entanto, é preciso ter sempre presente a ideia de que leitores analíticos e críticos favorecem muito a existência de um mundo mais horizontal e menos manipulado por poucos. (Ribeiro, 2019, p. 39)

A ideia de não manipulação faz-se extremamente importância em um universo repleto de *Fake News* e de um público já desabitado à dúvida em relação às fontes. A evolução da tecnologia das últimas décadas promoveu uma dissolução das poucas fontes de informação, em outras palavras, agora as informações podem ter fontes distintas, os jornais impressos e televisionados não são as únicas possibilidades. Imbuídos de uma rede social que carrega seu nome, cada pessoa pode criar e fomentar o seu texto e ele terá sucesso se não tiver leitores prontos a questionar, a colocar em dúvida questões trazidas no texto. Esse aspecto questionador estaria cada vez mais ligado aos elementos do texto também vistos na escola, assim como aponta a estudiosa, essa é uma agência extremamente relevante para a construção de cidadãos autônomos em suas reflexões. Muito do que pode ser lido na última citação do texto de Ribeiro dialoga com os pensamentos de Antonio Candido em relação à literatura e o indivíduo, fatores que tendem a enriquecer as abordagens e articulações possíveis diante da leitura literária.

## **A LITERATURA COMO DIREITO**

Pode-se dizer que muito do distanciamento da população atual com o ato de ler, fato mencionado pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, se desenvolveu pelo distanciamento paulatino entre as pessoas e a literatura e, em aspectos mais amplos, entre as pessoas e o entendimento de que a leitura literária seria uma possibilidade, que poderia estar ao alcance de todos. Ou seja, de forma geral, os indivíduos não enxergam a leitura como um direito. Se por um lado, esta é uma característica fácil de ser demonstrada, há de se atentar também para o fato de que a literatura é um direito da população. Isso porque, o acesso à leitura é um direito do cidadão garantido por lei como pode-se ver segundo a Lei n. 13.696 de 12 de julho de 2018, publicada originalmente no portal da Câmara dos Deputados, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita. No art. 2º, fica explícita a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas.

A Lei ainda reconhece a leitura e a escrita como direito de todos, além de tratar da criação de políticas de estímulo à leitura a fim de possibilitar o exercício pleno da cidadania e promover a construção de uma **sociedade mais justa**. O no art. 3º estão claros os objetivos dessa publicação, que são, por exemplo:

I – democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;

II – fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais (Brasília,2018, art.3º)

Fica evidente que a Lei n. 13.696 tem o intento de garantir o acesso a materialidade da leitura, como também o desenvolvimento dos agentes inseridos no processo de leitura. No entanto, somente a elaboração de lei não parece ser suficiente para a disseminação, acesso e aprimoramento dos aspectos envolvendo leitura e cidadão. A falta de políticas públicas e o crescente afastamento do público com os sentidos envolvidos pelo ato de ler, parecem circundar a Lei n. 13.696 em possibilidades muito distintas da realidade. Em outras palavras, assemelha-se a um direito assegurado por lei que não se efetiva no cotidiano dos brasileiros, fato lembrado e reforçado pelas pesquisas que apontam o crescente desinteresse pela leitura.

O distanciamento entre leitor e leitura literária no Brasil atual se aproxima dos pensamentos de Antonio Candido em seu texto *Vário Escritos* (1995). O texto do autor propõe uma provocação ao leitor ao, inicialmente, instaurar a ideia daquilo que cada sociedade considera como indispensável para a sobrevivência como saúde, alimentação, segurança, etc. A provocação é afirmada quando Candido questiona se um pobre teria direito a literatura, e reforça:

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (Candido, 1995, p. 172)

A dúvida provocada por Candido leva-nos a refletir ao ponto longínquo que categorizamos os direitos às artes e aos saberes. Tal referência pode ser pensada pela forma como, de forma geral, a sociedade atual instaura a leitura literária como algo fútil e sem qualquer caráter de relevância. No entanto, o referido texto de Candido ainda caminha para reflexões acerca do direito à



literatura como sendo esse um direito que devolve, ou estabelece, a emancipação do sujeito frente a possíveis processos de alienação ou aculturação. É neste sentido que o teórico aponta para a urgência de se considerar a literatura em seu caráter humanizador:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou que os considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações de ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante literários (Candido, 1995, p. 175).

O contato com a literatura se torna algo imprescindível, conforme Candido, para delegar ao indivíduo uma possibilidade de se inserir por completo na sociedade, de forma efetiva. Assim, a maneira de viver se modifica, pois, as possibilidades de análises se alargam. Tal perspectiva serve como resposta às primeiras inquietações do autor ao que se refere se a literatura seria um direito ou um elemento indispensável. Candido (1995) afirma que a literatura se faz incompressível pois a vida não é feita apenas de bens que garantem a segurança física, há também a necessidade dos que garantem a integridade espiritual e, neste âmbito, se insere a literatura.

O entendimento de Antonio Candido no texto referido, auxilia a proposta desta discussão na medida em que colabora para o esclarecimento do conceito sobre a literatura e sua importância que podem, muitas vezes, estar soçobrados por práticas estabelecidas ao longo dos últimos tempos que primam pela velocidade e resultados rápidos, o que poderia deixar a análise reflexiva de qualidade de lado. Sendo assim, é primordial se pensar na possibilidade de se trabalhar a leitura do texto literário em sala de aula, e neste sentido pode-se pensar no ensino básico até o superior, pois o texto literário tem como estrutura fundante a leitura, elemento que acompanha o estudante desde seus anos iniciais. Logo, sem que haja a leitura do texto literário e, principalmente, um leitor disposto, toda a discussão presente perde o sentido. É a partir da ideia de que é imprescindível que exista o leitor, pode-se desenvolver um caminho que procura elucidar a importância dessa leitura literária para esse leitor.

## A LEITURA LITERÁRIA EM FOCO

Se, como foi exposto até o momento, há de se pensar na relevância do leitor e nos possíveis sentidos trazidos pela leitura, é preponderante também que a obra literária seja revelada, que sua importância seja denotada. Sendo o texto a materialidade que vai interagir com o sujeito e possivelmente causar experiências, é importante que ele seja analisado. Tal referência também se alinha ao pensamento que envolve os desafios de se trabalhar o texto literário, e mesmo por isso deve-se trazer ao centro os atores envolvidos nesses enlazes.

Para tanto, como forma de exemplificação trazemos a obra *Um defeito de cor* (2010) de Ana Maria Gonçalves como escopo dessa análise que envolve sujeito e experiências de significados. Sendo uma obra lida às luzes dos Estudos Culturais que se debruçam na multidisciplinariedade e na relação entre cultura e sociedade, a obra de Ana Maria Gonçalves se revela como um elemento de participação de entendimento de culturas outrora soçobradas. Isso porque o romance dá vez ao protagonismo de Kehinde, uma africana que em 1810 com oito anos, foi sequestrada brutalmente com outros capturados de Uidá, no Dahomé. O romance de formação oferta ao leitor um caminhar continuo diante das vivências vividas e sofridas por Kehinde que é vendida como escravizadas muito nova e passa a relatar seus dias. Além das importâncias históricas inseridas na obra, dá-se destaque ao processo de alfabetização da personagem:

Eu e a sinhazinha passávamos a maior parte do tempo no quarto, ela fingindo estudar e eu estudando de fato, com os livros que não estavam em uso. Um dia antes da chegada do padre Notório, pedi ao Fatumbi que escrevesse para eu copiar o Pai-Nosso e a Ave-Maria, que achei muito mais fáceis de rezar depois de ler e entender. Mostrei para a Esméria e ela disse que nunca poderia imaginar que ali, naquele monte de tracinhos que não diziam nada, pelo menos para ela, estavam orações tão bonitas (GONÇALVES, 2012, p. 93).

Este momento é trazido em destaque pois é a partir do exercício da escrita e da leitura que a personagem tem acesso a um poder que lhe será muito útil ao longo da narrativa, já que uma vez que sabe ler e escrever, Kehinde aprende também outras línguas e consegue acessar outras pessoas, lugares e possibilidades. A alfabetização, que não era de comum acesso aos escravizados, passa a ser um trunfo para a personagem:

A sinhá perguntou se algum dos escravos da casa sabia ler, porque ela tinha um caderno com receitas que queria que a Esméria e a Maria das Graças aprendessem a preparar e servissem durante a estada do padre Notório. A Esméria disse que não, que ninguém sabia ler ou escrever, e a sinhá respondeu que era o que esperava mesmo, que cabeça de preto mal dava para aprender a falar direito, quanto mais para ler e escrever (Gonçalves, 2012, p. 91).

O romance de Ana Maria Gonçalves estabelece alguns eixos relacionados a leitura literária, o primeiro deles é o da escrita da própria autora que como afrodescendentes estabelece com a obra uma nova escritura da sua ancestralidade ao colocar no papel, no romance, momentos históricos que por muito tempo ficaram apagados como Revoltas populares e figuras relevantes na História do Brasil. Além disso, a própria personagem, como foi exposto, descobre a abertura de possibilidades a partir do momento em que se vê alfabetizada por seus próprios esforços, saber ler e escrever dá à protagonista a possibilidade de colocar em cartas, a rememoração de suas vida, isso porque em determinado momento da obra, o leitor se dá conta de que aquela obra é um legado para o filho que Kehinde havia perdido:

Mas na época não me animava a escrevê-la, como Kuanza me pediu, porque os africanos não gostam de pôr histórias no papel, o branco é que gosta. Você pode dizer que estou fazendo isto agora, deixando tudo escrito para você, mas esta é uma história que eu teria te contado aos poucos, noite após noite, até que você dormisse. E só faço assim por escrito, porque sei que já não tenho mais esse tempo. Já não tenho mais quase tempo algum, a não ser o que já passou e que eu gostaria de te deixar como herança (Gonçalves, 2012, p. 617).

Sendo a rememoração da vida redigida como legado para o filho, a narrativa encerra em si mesma a importância da escrita para a obra, que dentro do quadro narrativo só estabelece porque a Kehinde quando menina conseguiu aprender a ler e escrever. Para além da análise da obra, o que se procura estabelecer agora é qual a relevância de se trabalhar esse tipo de texto literário em sala de aula e quais os possíveis sentidos adquiridos. Sendo assim, tomamos os pensamentos de Jorge Luis Borges em sua obra *Esse ofício do verso* (2019) para reforça a ideia de que os livros precisam dos leitores para existirem de fato “Creio que Emerson escreveu em algum lugar que uma biblioteca é um tipo de caverna de mortos. E aqueles mortos podem ser ressuscitados, podem ser trazidos de volta à vida quando se abrem as suas páginas” (Borges, 2019, p. 11). Se os livros são mortos que precisam de seus leitores para que tomem vida, é interessante se pensar como a obra de Ana Maria Gonçalves poderia trazer vida à narrativa e subsequentemente aos diálogos que ela promove entre culturas e identidade. Isso porque sendo uma obra que trata da escravidão pela voz e pelo caminho do escravizado, é também essa uma possibilidade de se estabelecer relações em sala de aula a partir do uso da obra literária. Entre as muitas possibilidades de análises entre relação obra e leitor, pode-se aproximar os aspectos entre o leitor e o outro, assim como aponta Rildo Cosson:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. É isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia a minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2021, p. 17).

A possibilidade de ver o outro pelo texto literário se insere de forma muito latente no texto de Gonçalves. Nesse caso tanto se vê o outro como também pode ser uma possibilidade do sujeito leitor se ver e se entender, isso porque como já fora dito, a literatura afrodescendente, afro-brasileira tem um caráter de escrita histórica, de trazer para a obra literária elementos extremamente arraigados a experiências de vida, muitas vezes silenciados por séculos. Se, de acordo com Cosson, é o exercício da literatura que nos transporta para experiências além dos nossos costumes, logo essa saída do nosso campo de visão também pode promover um alargamento das ideias, percepções e julgamentos errôneos. Como é o caso das ideias envolvendo racismo e preconceitos. Essas ideias podem ser melhor trabalhadas em sala de aula por meio dessa possibilidade de dar ao aluno o lugar de uma outra pessoa, de vivenciar momentos e pontos de vistas de outra pessoa, e, como diz Cosson ainda permanecendo como nós mesmos. Longe de acreditar que a literatura seja um instrumento mágico que faria uma mudança drástica em todo as mazelas da sociedade, acredita-se que ela possa ser um elemento de apoio para grande parte daqueles que tem seu acesso de forma densa e satisfatória, levando, possivelmente, a uma maneira de viver de maneira mais crítica e menos manipulada. Sendo assim, é possível se pensar em uma análise do texto literário que promova aspectos de elaboração de questões sociais, individuais e a necessidade desse contínuo trabalho com o texto literário em comunhão com os aspectos sociais.

## **A LEITURA LITERÁRIA E SEU CARÁTER EMANCIPADOR**

Tomando como base a ideia de a obra literária pode oferecer meios de reflexão e criticidade, soma-se a esses pensamentos o que foi proposto por de Antonio Candido na obra já referida *Vários Escritos* (1995) em relação a possibilidade de organização de mundo partindo da relação do leitor com a literatura. Essa reflexão denota importância, pois abarca as necessidades pungentes de se pensar na educação, no leitor e suas práticas sociais. Ou seja, assim como demarcado por Candido e muitos outros pensadores, o sujeito está inserido em um dado momento histórico e atravessa suas práticas e concepções de mundo:

[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. Por isso, um poema hermético, de entendimento difícil, sem nenhuma alusão tangível à realidade do espírito ou do mundo, pode funcionar neste sentido, pelo fato de ser um tipo de ordem, sugerindo um modelo de superação do caos. A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado (Candido, 1995 p.177).

Esse caráter organizador pode ser comparado à obra de Gonçalves, uma vez que o fazer ficcional acaba também por ordenar mundo não-ficcional, aquele que chamamos de real e está fora das obras literárias, porém, mesmo fora é ele que é atingido pela reflexão do leitor que após leitura de um relato de estupro vivido pela personagem. Deve-se atentar que a partir de uma cena ficcional de dor e repulsa, torna-se improvável que o leitor venha a tratar do assunto de forma corriqueira ou leviana, isso porque ele é levado, convidado ao incômodo:

Eu queria morrer, mas continuava mais viva que nunca, sentindo a dor do corte da boca, o peso do corpo do sinhô José Carlos sobre o meu e os movimentos do membro dele dentro da minha racha, que mais pareciam chibatadas. Eu queria morrer e sair correndo, dançando e cantando, como minha mãe havia feito. Era assim que eu imaginava os minutos seguintes, e pode ser por isso, por causa do delírio, que durante muito tempo duvidei do que meus olhos viram em seguida. Só acreditei de verdade alguns anos depois, quando reencontrei o Lourenço e, de certo modo, como podia, ele me confirmou tudo (Gonçalves, 2010, p. 171).

O confronto direto com a dor de outra pessoa, nos remete a quebra de tempo e espaço tomadas por Cosson. E, esse lugar que o leitor se coloca lado-a-lado com a personagem pode, a depender do grau de intensidade que a obra o tenha tomado, levar a problematizações mais densas. Essa troca de perspectivas, e esse caráter de desautomatização vindos da literatura podem ser entendidos como o elemento humanizador a qual a literatura se inscreve.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É válido ressaltar que não se pode tratar com ingenuidade o caráter humanizador em um país repleto de desigualdades e dores de diversos tipos, os contextos em que as leituras literárias são inseridas no Brasil tendem a ser plurais em vista da grande área territorial e das também grandes diferenças sociais. Sabe-se que promover e mediar a leitura no Brasil não é uma tarefa simples. Assim como defendem alguns críticos, a literatura não seria a segurança de uma sociedade igualitária, nem de pessoas com maior grau de empatia ou criticidade. No entanto, a possibilidade de ler em profundidade um texto como o de Ana Maria Gonçalves também abre a possibilidade de outras leituras, outros

saber e questionamentos. Esses que se desenvolvem em meio ao universo digital que necessita de leitores atentos para que algumas verdades e elementos de integridade da sociedade não sejam depostos.

Como foi demonstrado, o trabalho com a leitura literária não se insere nem na simplicidade e tampouco na facilidade, entretanto é por meio desse caminho que pode-se assegurar uma visão global do indivíduo entendido aqui não só como um sujeito racional e preciso, mas também como aquele que se desenvolve e se comove por meio da leitura do outro, da arte, movimentos formadores da construção da sua identidade e a identidade de uma sociedade.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, D.F.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2019.

# EXPLORANDO A LEITURA ATRAVÉS DOS CONTOS INFANTIS

*Deborah Estefan<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O contato com os contos infantis envolve uma série de benefícios que vão além do ato lúdico e fantástico que esse gênero textual proporciona, e isso se dá pelo fato de que a leitura de contos infantis ocupa um lugar especial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, que desde os primeiros anos de vida já tem contato com essas narrativas.

De acordo com Coelho (2002, p.13).

A importância da história como fonte de prazer para criança e a contribuição que oferece ao seu desenvolvimento, a linguagem e a escrita, ainda requer a adaptação verbal que facilita sua compreensão e a torne mais dinâmica, mas comunicativa.

Os contos infantis oferecem uma rica experiência de aprendizado, permitindo que as crianças explorem o mundo ao seu redor, desenvolvam a imaginação, compreendam diferentes culturas e valores, além de aprimorar habilidades linguísticas e cognitivas. Por essa razão, neste artigo será explorado como a leitura de contos infantis pode ser uma ferramenta poderosa na formação leitora e no desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim sendo, aqui será discutido meios e formas pedagógicas de recorrer aos contos como recurso didático para explorar o processo de aquisição e fluência leitora na educação infantil.

Tal qual afirma Mallaman (2011, p.14), a “[...] literatura infantil é um recurso fundamental e significativo, para a formação do sujeito, de um leitor crítico e ainda pode desenvolver os valores morais”. Isso reforça a teoria de que a inserção da literatura nos anos e séries iniciais pode propiciar ao leitor infinitas possibilidades de se tornar em um cidadão crítico e mais atuante na sociedade. Nessa linha de pensamento, e segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

---

1 Docente na rede Pública da cidade de São Paulo / Licenciada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento.

[...] proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

## 2. CONTOS INFANTIS NO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR

A interação entre a criança e o adulto durante a leitura de contos é fundamental para o entendimento e a assimilação das histórias. Pais, avós e professores desempenham um papel essencial ao compartilhar essas narrativas.

O envolvimento dos pais na educação das crianças tem uma justificativa pedagógica e moral, bem como legal [...] Quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula, e as aprendizagens na escola e em casa passam a se complementar mutuamente (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 167).

Em um contexto familiar, a leitura pode ser um momento de conexão afetiva, que fortalece vínculos e cria memórias afetivas. Além disso, a leitura compartilhada oferece uma oportunidade de discussão sobre os temas das histórias, permitindo que as crianças façam perguntas e expressem suas próprias interpretações. Já na escola, os contos infantis são amplamente utilizados como uma ferramenta pedagógica, recorridas pelos professores para trabalhar temas transversais, como diversidade, ética, moral, valores, meio ambiente e convivência social.

Para Zilberman (2003, p.16):

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança

A análise de contos também é uma forma de desenvolver habilidades de interpretação de texto e expressão oral, permitindo que as crianças compreendam o que leem e comuniquem suas ideias de maneira clara e criativa.

Sobre o assunto em questão, Machado (2004, p. 28), afirma que:

[...] do ponto de vista pedagógico, no trabalho com as crianças, acredito que o importante não é querer saber qual o efeito que os contos tradicionais exercem sobre cada criança, ou mesmo “querer produzir um tal efeito”, e sem entender que para cada uma delas aquela história, traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para ela naquele momento.



Sendo assim, é importante que escola, docente e família oportunizem às crianças momentos de descontração, interação social, estudo e ludicidade, pois é a partir da contração de diferentes histórias, que a criança começa a oralizar frases e pequenos textos, favorecendo seu desenvolvimento leitor.

Na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2000, p.28).

### **3. O IMPACTO DOS CONTOS INFANTIS NO MUNDO DIGITAL**

Em um mundo cada vez mais digital, a leitura de contos infantis também se adapta às novas tecnologias. Aplicativos de leitura interativa, e-books e audiobooks têm se tornado populares entre as crianças. Esses recursos podem enriquecer a experiência de leitura, tornando-a mais envolvente e acessível. Contudo, é importante que o uso de dispositivos digitais seja equilibrado com a leitura de livros físicos, que oferecem benefícios únicos, como a manipulação do livro, o incentivo à concentração e o desenvolvimento do hábito de leitura.

Historicamente, os contos infantis eram transmitidos oralmente, nas culturas tradicionais, ou através de livros impressos. As histórias, carregadas de valores culturais e morais, sempre foram uma forma de entreter e educar as crianças, além de proporcionar momentos de convivência entre pais, avós e filhos. Com a revolução digital, o acesso à leitura passou a ser mediado por telas: de computadores a smartphones, passando por tablets e e-readers. Plataformas como Kindle, iBooks, e aplicativos de leitura interativa como o Storytime, Audible, entre outros, começaram a oferecer alternativas aos livros impressos.

Hoje, os contos infantis digitais podem ser acessados a qualquer hora e em qualquer lugar, promovendo uma experiência de leitura mais prática e instantânea. Ao mesmo tempo, o advento de recursos interativos e audiovisuais também transforma o modo como as crianças interagem com essas histórias.

A diversidade de contos disponíveis em plataformas digitais também abre portas para que as crianças tenham acesso a uma gama maior de culturas, autores e estilos narrativos. Com isso, podem expandir sua visão de mundo e aprender sobre diferentes tradições e perspectivas.

### **4. O PODER DOS CONTOS INFANTIS**

Os contos infantis são narrativas curtas que, geralmente, buscam transmitir valores, lições de vida e, muitas vezes, convidam o leitor a explorar mundos imaginários. Eles possuem uma estrutura simples, com personagens bem definidos, situações claras e resoluções muitas vezes morais ou educativas. Esses elementos

tornam os contos especialmente atraentes para as crianças, que ainda estão desenvolvendo sua compreensão de causa e efeito, além de seu senso crítico.

Cardoso (2016, p. 08) relata que assim que os pequenos passam a ter contato com as histórias, eles adquirem novas palavras e amplia seu vocabulário, passando a fazer perguntas, argumentar e expor suas ideias de forma mais organizada e estruturada.

[...] a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança.

### ***ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE***

a leitura de contos infantis é um convite à imaginação. Ao ouvir ou ler histórias sobre dragões, princesas, animais falantes ou super-heróis, as crianças são desafiadas a visualizar esses cenários e personagens em suas mentes. Esse processo de criação mental de imagens e situações é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, uma habilidade essencial que influencia diretamente a capacidade de resolução de problemas, inovação e pensamento crítico.

### ***APRENDIZADO DE VALORES E MORALIDADES***

muitas histórias infantis, especialmente aquelas de tradição oral ou de fábulas, têm como propósito ensinar valores universais como honestidade, coragem, amizade, solidariedade e respeito. Por exemplo, fábulas como as de Esopo, como “A Raposa e as Uvas” ou “A Cigarra e a Formiga”, transmitem lições sobre perseverança, inteligência e as consequências das ações humanas. Contos como “Chapeuzinho Vermelho” ou “Cinderela” exploram temas de obediência, superação e justiça. Esses ensinamentos são apresentados de forma acessível, de modo que as crianças possam internalizar essas ideias e aplicá-las no seu cotidiano.

### ***EXPANSÃO DO VOCABULÁRIO E HABILIDADES LINGUÍSTICAS***

a leitura de contos infantis é um dos métodos mais eficazes para ampliar o vocabulário de uma criança. Ao entrar em contato com novos personagens, cenários e situações, as crianças aprendem palavras e expressões novas, melhorando sua compreensão verbal. Além disso, as histórias apresentam diferentes estruturas gramaticais e estilos de narrativa, o que enriquece a linguagem oral e escrita dos pequenos. Isso também facilita a compreensão de textos mais complexos à medida que a criança cresce.

## **DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E RACIOCÍNIO LÓGICO**

os contos infantis promovem o desenvolvimento cognitivo das crianças, ajudando-as a entender conceitos como sequência temporal, relações de causa e efeito, além de estimular a capacidade de atenção e concentração.

A estrutura linear das histórias, com começo, meio e fim, auxilia no entendimento do raciocínio lógico e organizacional.

Quando as crianças ouvem ou leem sobre os desafios enfrentados pelos personagens e suas soluções, elas aprendem a identificar problemas e a pensar em formas de solucioná-los, o que é uma habilidade crucial para o desenvolvimento cognitivo.

## **5. CONCLUSÃO**

Foi discutido neste escrito que, a leitura de contos infantis é mais do que uma atividade recreativa: é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento integral da criança. Ao explorar as histórias e personagens, as crianças são convidadas a refletir sobre o comportamento humano, a lidar com questões emocionais e a entender melhor o mundo à sua volta. Além disso, os contos infantis abrem portas para a descoberta do prazer pela leitura, essencial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal ao longo da vida.

Viu-se portanto que, o hábito da leitura, alimentado por histórias, torna-se uma das melhores formas de preparar os pequenos para os desafios do mundo e as complexidades da vida cotidiana. Por isso, os contos infantis no mundo digital é inegável e multifacetado. As plataformas digitais oferecem aos jovens leitores acesso a uma variedade sem precedentes de histórias, proporcionando interatividade, conveniência e acesso global. No entanto, também trazem desafios em termos de saúde digital, concentração e o risco de substituir interações sociais essenciais para o desenvolvimento, o que acende o alerta.

Por fim, foi relatado também sobre a importância de se capacitar o docente para o trabalho com a leitura, pois investir na formação do docente, permite que ele se aposse de novos recursos, meios didáticos e conhecimentos que contribuirão para sua melhor atuação em sala de aula.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2010. Brasília, DF, 18 dez. 2010.

COELHO, M. B. S. **Contar histórias uma arte sem idade**. 10ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

CARDOSO, A. L. S. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação. Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017. ISSN 1980-556X (versão impressa) / ISSN 2447-6978 (versão on-line)

MACHADO, R. **Acordais fundamentos teórico-poético da arte de contar histórias**. 1ª edição. São Paulo: DCL, 2004.

MALLMANN, M. C. **A literatura infantil no processo educacional: despertando os valores morais**. 2011. 64 f. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MIGUEZ, F. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. edição. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# REDESCOBRINDO FROEBEL: UM CHAMADO PARA REEXAMINAR SUA VIDA E SEUS DONS

Livia Barbosa Pacheco Souza<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

*Toda criança traz consigo ao mundo a disposição natural de ver corretamente o que está diante dela, ou seja, a verdade. Se as coisas lhe são mostradas em sua conexão, sua alma as percebe... A percepção correta é uma preparação para o conhecimento e pensamento corretos.*

**(FROEBEL apud WIGGINS & SMITH, 2005, pp. 1–2).**

Na citação acima, Froebel não está falando de verdade científica. Ele está falando de verdade poética, verdade filosófica e verdade intuitiva. O objetivo deste artigo é apresentar uma visão geral da vida de Froebel e seus primeiros 10 “presentes” para as crianças, e tentar colocar o significado desses presentes em contexto com a vida e época do homem, bem como sua filosofia de educação.

Este artigo também pretende examinar o valor de retornar às raízes do passado da nossa primeira infância - um passado que está enraizado em muitos dos princípios defendidos por Froebel. Nesta era de desconstrucionismo, Friedrich Froebel às vezes é descartado como mais um homem europeu branco com uma filosofia dogmática de educação infantil.

Embora possa ser útil revisitar o passado e refletir sobre sua relevância para o presente, essas visitas não devem buscar glorificar ou condenar com a ajuda de nossa perspectiva atual. Revisitar o passado objetivamente pode ser uma forma de reajustar nossos pontos de vista atuais em relação àqueles que vieram antes de nós em nossos campos escolhidos. Este autor acredita que Froebel é um praticante do passado que merece um olhar mais atento hoje.

---

1 Pedagoga pela UNEB; Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu; Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo NEIM UFBA; Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo NUCUS UFBA; Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UNIAFRO UNILAB. E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com-Orcid:https://orcid.org/0000-0002-3148-5536.

## 2. CRIANÇA SEM MÃE PARA FEMINISTA

Friedrich Wilhelm August Froebel nasceu em 21 de abril de 1782, em um vilarejo no que hoje é a parte central da antiga Alemanha Oriental. Sua mãe morreu antes que ele completasse um ano de idade. Froebel (1906) descreveu sua infância sem ela como “dolorosa” (pp. xi–xii). Seu pai, um pastor luterano estrito, o criou em uma família profundamente religiosa, mas sem amor. Ele achou o menino estúpido e o mandou para uma escola feminina, em vez das instituições masculinas regulamentadas. O pai de Froebel morreu antes de ele completar 20 anos. Posteriormente, ele se mudou para Frankfurt na esperança de estudar arquitetura e design.

Froebel passou seus anos de formação em uma Europa tumultuada, enfrentando a política de uma Prússia dividida e as reações às ideias de individualismo adotadas nas revoluções americana e francesa. O romantismo alemão, que abraçava a ideia da harmonia entre a natureza, o homem e Deus, era a filosofia dominante. Na arena educacional, Voltaire e Pestalozzi propagavam a ideia da criança como inocente, necessitada de cuidados e proteção especiais, em contraste com a noção medieval da criança como um adulto em miniatura (BRAUN & EDWARDS, 2002).

Foi enquanto ele estava em Frankfurt que Froebel conheceu e fez amizade com o diretor da nova Escola Modelo de Frankfurt de Pestalozzi. Froebel foi convencido a assumir o cargo de professor e, após cinco anos em sala de aula, decidiu estudar com Pestalozzi. Eventualmente, Froebel estabeleceu sua própria escola em Keilhau para desenvolver e testar suas teorias educacionais (BRAUN & EDWARDS, 2002).

Froebel foi movido pela pergunta: “Qual é o propósito da educação?” A resposta parecia derivar de suas inclinações arquitetônicas. Ele viu o homem em um mundo cheio de objetos. O homem deve interagir com esses objetos e eles, por sua vez, devem interagir com o homem. Ele concluiu que “objetos têm forma, tamanho e número, e estes devem ser ensinados” (LILLEY, 2007, p. 35).

Aos 58 anos, 38 anos depois de começar a lecionar, ele introduziu o “Jardim de Infância Alemão” (“jardim infantil”). Ele incorpora o conceito de brincadeira estruturada/guiada como pedra angular do aprendizado de uma criança pequena. Ele usou seu jardim de infância para treinar professores em suas teorias educacionais e uma escola para as crianças que eles ensinariam (BRAUN & EDWARDS, 2002). Froebel via seu jardim de infância como um santuário para crianças pequenas. Foi usado tanto para ajudá-los a se preparar quanto para protegê-los da arregimentação que logo enfrentariam na escola.

A falta de Froebel de uma figura amorosa e maternal em sua vida, combinada com um pai rígido, frio, mas religioso e uma adoção do romantismo

alemão, tudo contribuiu para seu conceito de jardim de infância. Ele aborda o ensino com o mesmo zelo religioso que motivou seu pai. Ensinar para Froebel é um “chamado” para fazer a obra de Deus. Ele também incorporou a natureza lúdica da escola feminina que foi forçado a frequentar na juventude. Além de canções, danças e brincadeiras com os dedos, Froebel desenhou seu próprio conjunto de manipuláveis, inspirado por seu amor pela arquitetura e pelo desenho. Ele chamou isso de seus “presentes” para as crianças. Além disso, ele defende que as mulheres tinham um papel importante e natural a desempenhar na educação de crianças pequenas. Ele defendia que deveriam ser formados como professores, uma ideia inédita na época.

### **3. UNIDADE, RESPEITO E JOGO**

Descrito como inocente por alguns, os padrões desenvolvidos por Froebel para a educação pré-escolar resistiram a muitos testes de pesquisa acadêmica. Sua filosofia gira em torno de três ideias principais:

- a unidade da criação,
- respeito pelas crianças como indivíduos, e
- a importância do brincar na educação infantil.

Suas ideias educacionais foram significativamente moldadas por sua crença inerente na unidade subjacente que liga o homem, a natureza e Deus (BRAUN & EDWARDS, 2002). Froebel interpreta o papel do professor como o de orientar a criança nas atividades e ajudá-la a conectar suas experiências umas com as outras. “Só então a criança pode perceber sua própria unidade pessoal e a unidade inerente à diversidade da vida” (ULICH, 2005, p. 19).

No que diz respeito à importância do respeito pelos alunos individualmente, Froebel desenvolveu um sistema educacional para a primeira infância destinado a respeitar a individualidade de cada criança e, ao mesmo tempo, expor a criança a um currículo cuidadosamente articulado e altamente organizado (BRAUN & EDWARDS, 2002).

Nesse currículo, Froebel estabeleceu uma sequência estruturada de símbolos (dons) e eventos e desenvolveu atividades relacionadas (ocupações) associadas a procedimentos passo a passo. O educador de infância foi encarregado de encontrar o equilíbrio dentro deste currículo para que a criança se expressasse livremente e se desenvolvesse ao seu próprio ritmo. Também era responsabilidade do professor transmitir o conhecimento e as habilidades que permitiriam à criança crescer e, finalmente, entrar na sociedade como um membro produtivo.

Froebel raciocinou que a escola destinava-se a capacitar cada aluno individualmente, e era de se esperar que a criança demonstrasse esse novo poder e entusiasmo em outras áreas de sua vida. Professores e escolas foram obrigados

a nunca agir para diminuir esse sentimento de auto-capacitação de uma criança: “Confiamos muito pouco no poder energético e unificador da criança e do menino – nós o respeitamos muito pouco como um poder espiritualmente vivificador” (p.133). Froebel viu a necessidade de mais dualidade em sua filosofia educacional porque acreditava fortemente que a vitalidade e a excitação da criança eram intensificadas por suas experiências de brincadeira na escola.

Sobre a importância da brincadeira na aprendizagem, Froebel (1887/1974) escreveu ainda:

Brincar é a fase mais elevada do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. Brincar é a atividade mais pura e espiritual do homem nesta fase e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida interior natural oculta no homem e em todas as coisas. Dá, portanto, alegria, liberdade, contentamento, descanso interior e exterior, paz com o mundo. Ele contém as fontes de tudo o que é bom (pp. 54-55).

Brincar, então, é a metodologia pela qual a criança trabalha para alcançar a harmonia interior e desenvolver os conhecimentos e habilidades de que necessitará para crescer como ser humano. “Suas aulas não eram em salas de aula, mas em jardins para crianças, onde cada atividade era planejada para instruir por meio do prazer” (BRAUN & EDWARDS, 2002, p. 68).

#### **4. PRESENTES ESQUECIDOS**

Froebel desenvolveu seus “dons” e “ocupações” para aprimorar o uso do aprendizado por meio da brincadeira. Esses “dons” são materiais especificamente elaborados e as “ocupações” são atividades desenvolvidas para orientar e aprimorar o aprendizado derivado dos “dons”. Froebel usou os três princípios de unidade, respeito e diversão para criar esses dons e ocupações como os pilares de sua filosofia educacional. As lições que os dons ensinam são de natureza universal.

Os presentes - ou objetos para brincar - não eram novos em si. No entanto, o uso desses objetos para a educação infantil com um currículo estruturado era uma novidade. Froebel começou com a ideia básica de que a educação da criança pequena começa “por canalizar sensivelmente a constante atividade e interação da criança com o mundo físico” (BROSTERMAN, 2007, p. 35).

Seu objetivo era tornar os presentes familiares e confortáveis para a criança usar, acelerando e aprimorando sua experiência de aprendizado. Froebel desenhou esses “presentes” e uma sequência de “ocupações” para cada um deles, a fim de ensinar às crianças os usos do papel, da argila e do desenho de múltiplas maneiras. Ele desenvolveu essas combinações após anos de observação de crianças brincando (LILLEY, 2007).



Algumas notas sobre os dons: Os Dons de Construção (ou terceiro, quarto, quinto e sexto dons) são unidades em que cada uma tem partes que compõem o todo (WIGGINS & SMITH, 2005, p. 54). Froebel criou regras específicas para o uso desses presentes, a maioria dos quais estão descritos abaixo:

1. Use todos os materiais para manter a ideia da relação das partes com o todo.
2. Dê nomes a cada objeto construído, relacionando-o com a experiência da criança.
3. Quanto mais nova a criança, mais você deve falar sobre a coisa que vai construir.
4. Quando a brincadeira for projetada para ser orientada individualmente, não permita que a criança conte com os materiais de seus colegas em seu projeto de construção.
5. O trabalho de grupo intencional ou “construção unida” deve ser freqüentemente introduzido durante esses exercícios (WIGGINS & SMITH, 2005, pp. 54–56).

As regras nº 2 e nº 3 ajudam a desenvolver as habilidades de linguagem da criança. A regra nº 4 transmite duas mensagens aos professores: primeiro, tenha materiais suficientes para gerar respeito pelo trabalho individual de cada criança. Em segundo lugar, permita a cada criança o direito ao pensamento e à construção independente, assegurando-se de que não invadam os outros ou os outros sobre eles. A regra nº 5 fala por si: as crianças devem aprender a trabalhar com outras pessoas.

Além disso, os presentes enfatizam atividades de aprendizagem progressiva com dificuldade crescente. Eles encorajam a criança a se concentrar e começar a se mover do sólido para o abstrato, bem como a ser mais criativa em suas tentativas de brincar com essas unidades (WIGGINS & SMITH, 2005, pp. 124-147). Os últimos presentes introduzem um nível superior de conceitos matemáticos, ajudam a construir o vocabulário por meio do uso de termos variados e mais complexos e preparam a criança para começar a desenhar.

Existem poucas referências que explicam os materiais apropriados necessários para os dons, juntamente com o uso correto dos dons e ocupações dentro de um ambiente pré-escolar. Para o leitor que busca entender melhor os “dons e ofícios” de Froebel, dois recursos são sugeridos. Uma é mais velha e intitulada Paraíso da Infância (WIEBE, 1869/1910). É bastante didático, dando ao leitor instruções detalhadas sobre como apresentar e comover uma criança através do uso dos presentes, inclusive o que dizer. A leitura fornece a sensação de rigidez desenvolvida pelos seguidores de Froebel após sua morte.

Uma segunda fonte é muito mais recente: *Inventing Kindergarten* fornece uma descrição mais ampla dos dons e ocupações. Ele também contém fotografias maravilhosas dos presentes, juntamente com amostras dos trabalhos dos alunos do jardim de infância de cem anos atrás.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Friedrich Froebel teve uma enorme influência na educação infantil tal como a conhecemos no Ocidente. Ele enfatizou a singularidade das crianças em seus estilos de aprendizagem; sua capacidade de aprender brincando; sua necessidade de construir significado a partir dos objetos que manipulam; e a ideia de usar a orientação de um adulto para ajudar na descoberta e aprendizado de uma criança.

Froebel era um defensor de crianças e mulheres. Ele acreditava que “a infância não é apenas uma preparação para a idade adulta: é um valor em si e possui uma criatividade própria” (ULICH, 2005, p.19). Froebel também avançou com a ideia de treinar mulheres como professoras - e ele persistiu com essa ideia, apesar do riso e do ridículo que o assunto evocou quando ele o apresentou em uma conferência exclusivamente masculina em 1847 (HEWES, 2009, pp. 7-8).

Froebel claramente se via como cristão e seu trabalho como uma extensão do cristianismo. Esse foco na religião tem sido percebido como um elemento negativo por muitos educadores da primeira infância de hoje. Independentemente disso, está claro que Froebel foi um produto de sua educação e de sua época. Ele não era, no entanto, um adepto do dogma religioso. Seu pensamento mais liberal o colocou em desacordo com a maior parte do poder religioso e político da Alemanha durante sua vida. Se ele tivesse vivido para ver o dogma e as rotinas didáticas incorporadas à sua filosofia por seus seguidores, provavelmente teria ficado horrorizado.

Note-se que “entre 1848 e 1852, trinta e um jardins de infância foram fundados em cidades alemãs. Ao contrário de outras instituições educacionais, muitos jardins de infância eram abertos a crianças de todas as classes sociais e denominações religiosas – judaicas e cristãs. Os professores encorajavam a tolerância e a compreensão entre esses diversos segmentos da população” (FROEBEL, 2004a).

Em sua morte, Froebel ainda estava desenvolvendo mais “ocupações” (músicas, jogos e procedimentos de presentes sequenciados) que incorporavam sua filosofia de aprendizado progressivo e jogo criativo. A aceitação de suas ideias e o rápido florescimento de sua filosofia aceleraram após sua morte. Essa façanha deveu-se em grande parte ao zelo missionário e à devoção ao seu trabalho por parte das mulheres que formou como professoras. Em 1872, o jardim de infância era obrigatório em todo o Império Austro-Húngaro (BROSTERMAN, 2007).

O que se seguiu foi um maior interesse e rápido crescimento de todas as coisas do jardim de infância. Em seguida, os missionários Froebel originais mudaram sutilmente sua apresentação do jardim de infância para atrair os reformadores sociais, enfatizando como isso poderia ajudar os imigrantes a se adaptarem à sociedade industrializada. Os fabricantes descobriram um mercado para brinquedos “educativos” e degradaram as ideias de Froebel e o jardim de infância no processo. Em 1879, Elizabeth Peabody lamentou o envolvimento dos fabricantes afirmando: “Já corrompeu a simplicidade de Froebel na Europa e na América” (BROSTERMAN, 2007, p. 101).

Talvez em resposta a essa bastardização, os froebelianos começaram a formalizar seus ensinamentos em um sistema pedagógico. Em 1900, os froebelianos passaram de reformadores para a ortodoxia (SHAPIRO, 2013). O dogma que Froebel tanto desprezava estava sendo pregado por seus discípulos. Esse comportamento abriu o movimento froebeliano para críticas de outros educadores influentes da época.

John Dewey encontrou falhas na ênfase dos Froebelianos na metafísica e na filosofia do início do século XIX, em vez da psicologia. Apesar de suas dúvidas sobre o dogma criado pelos seguidores de Froebel, Dewey elogiou o próprio Froebel por ver a mente da criança como um instrumento de conhecimento; e pelo “desenho dos dons e ocupações que permitiam à criança desenvolver-se em meio social pela introdução de conceitos que posteriormente foram modificados e enriquecidos pela experiência” (SHAPIRO, 2013, p. 156).

Durante esse período, Patty Smith Hill emergiu como uma voz importante na reforma do jardim de infância. Ela lutou para encontrar um meio-termo para o jardim de infância entre o progressismo de Dewey e o behaviorismo de Edward Thorndike. Mas em 1920, Hill relataria que “a teoria e a prática do jardim de infância foram tão transformadas que pouco resta do produto original” (SHAPIRO, 2013, p. 170).

No final, foi uma combinação de coisas que levou ao fim do FroebelKindergarten. Comercialismo, ortodoxia, avanços em biologia, química e psicologia, juntamente com a reação do público a tudo o que era alemão durante a Primeira Guerra Mundial – tudo isso contribuiu para o desaparecimento dos froebelianos. Finalmente, o conservadorismo do pós-guerra levantou novas críticas ao jardim de infância e ao progressismo em geral (SHAPIRO, 2013).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, jardins de infância fiéis às crenças subjacentes básicas de Froebel são mais comuns na Europa do que na América. Recentemente, sua filosofia parece ter ressurgido em algumas pré-escolas. Mais uma vez, os presentes da Froebel estão sendo produzidos comercialmente e estão prontamente disponíveis através de uma simples busca na internet.

Parece haver um forte apelo atual para que nosso sistema educacional retorne aos dias de outrora, onde o foco estava nos valores educacionais centrais. Mas os formuladores de políticas geralmente parecem ser guiados por memórias de experiências pessoais, e não pelo exame científico do que realmente contribuiu para criar essas “boas experiências educacionais”.

Numa época em que os conservadores sociais estão mais uma vez tentando alterar a estrutura do jardim de infância - bem como o resto do sistema escolar - pode ser valioso para a comunidade da primeira infância reexaminar os “dons e ocupações” que Froebel desenvolveu.

Este é o homem que demonstrou que brincar tem um lugar integral no currículo de uma criança. Embora possa ser importante expor falhas em suas teorias que derivam de um ponto de vista míope, também devemos reconhecer que existem pontos fortes nessas teorias, apesar das falhas. Poderíamos ter “jogado fora o bebê com a água do banho”, quando desconsideramos seus “dons e ocupações” com sua filosofia misteriosa.

É hora de reexaminar Froebel e seus dons e ocupações. Estou confiante de que esse reexame apoiará, por meio da ciência, os dons que Froebel desenvolveu ao longo de anos de observação.

## REFERÊNCIAS

BRAUN, S. J.; & EDWARDS, E. P. História e teoria da educação infantil. Belmont, CA: **WadsworthPublishingCompan**, 2002.

BROSTERMAN, N. **Inventando o jardim de infância**. Nova York: Harry N. Abrams, Inc., 2007.

FROEBEL, F. W. A educação do homem (WN Hailman, Trans.). Nova York: **D. Appleton&Company** (Trabalho original publicado em 1826) (1887/1974).

FROEBEL, F. W. O Froebel do aluno: Adaptado de die enziehung der menschheit de F. Froebel (WH Herford, Trans.). Boston, MA: **HeathPublishers** (Trabalho original publicado em 1826) (1906).

FROEBEL. **Linha do tempo de Froebel**. (2004a). Disponível em: <<http://www.froebelweb.org/weblines.html>>. Acesso em: 25 out. 2023.

FROEBEL. **Milton Bradley: presentes do jardim de infância de Froebel**.

(2004b). Disponível em: <<http://www.froebelweb.org/web2029.html>>. Acesso em: 25 out. 2023.

HEWES, D. W. Fundamentos históricos da formação de professores de educação infantil: a evolução da preparação de professores de jardim de infância. In B. Spodek & ON Saracho (Eds.), *Preparação de professores para a primeira infância* (pp. 1–22). Nova York: **TeachersCollege Press**. 2009.

LILLEY, I. M. Friedrich Froebel: Uma seleção de seus escritos. Cambridge, Inglaterra: **Cambridge University Press**, 2007.

ULICH, R. Uma seqüência de influências educacionais: Rastreada através de escritos inéditos de Pestalozzi, Froebel, et al. Cambridge, MA: **University Press**, 2005.

SHAPIRO, M. S. Jardim da criança: O movimento do jardim de infância de Froebel a Dewey. University Park, PA: Pennsylvania **State University Press**, 2013.

WIEBE, E. O paraíso da infância. Springfield, MA: **Milton Bradley Company**, (1869/1910).

WIGGINS, K. D.; SMITH, N. A. presentes de Froebel. Boston, MA: Houghton, **Mifflin & Company**, 2005.

# **DISCURSO E PODER NO PLANO ESTADUAL DE SÃO PAULO: O SILENCIAMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR**

*Eduardo Gomes Neto<sup>1</sup>*

---

## **1. INTRODUÇÃO**

Ao pensarmos em “poder”, muitas vezes nos remetemos a quem o exerce, o mantém ou o detém, isto é, grupos, pessoas capazes de exercer determinada influência sobre os outros. Muitas vezes, de igual modo, essa associação nos remete à ideia de poder político, contudo, o poder não se detém a um espaço, pois, quando pensamos em relações humanas, o poder sempre está presente.

É neste contexto que buscaremos, neste artigo, fazer uma análise conceitual sobre as relações de poder que permeiam a gestão democrática no contexto brasileiro pós-Constituição Federal de 1988, tendo como recorte o estado de São Paulo. A partir dessa perspectiva mais geral, teceremos algumas considerações acerca de como Foucault, em seu fazer filosófico, pensa sobre o estatuto do poder e as relações que ele estabelece.

Assim, além desta breve introdução, no item 1, discorreremos sobre o conceito de “poder”. Posteriormente, no item 2, apresentaremos o que vem a ser entendido como a gestão democrática, por meio da legislação pertinente. Por fim, no item 3, amparados por Foucault, teceremos breves considerações sobre as relações de poder que permeiam o fazer político, culminando na exclusão da comunidade no que concerne à gestão escolar no Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

---

1 Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), licenciado em Educação Física, Universidade de Brasília (UNB), licenciado em pedagogia, Universidade de Uberaba(UNIUBE), licenciado em matemática, Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB), especialista em Docência para educação profissional, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), membro do grupo de pesquisas Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação (GRUPEFOR) e bolsista CAPES.

## 2. O CONCEITO DE PODER

Assunto bastante polêmico e discutido por diversas correntes filosóficas, o poder é material de estudo em diversas ciências humanas, como a própria Filosofia, a Sociologia, a Economia, a Antropologia, a História e a Análise do Discurso. Permeando desde as relações sociais mais cotidianas, como a interação entre pais e filhos, marido e mulher e colegas de trabalho, até relações mais institucionalizadas, como o Direito, a Religião e a Política, as diferentes posições e tomadas de poder permitem que identidades diferentes sejam trazidas à tona, transformando os contornos das relações sociais. Evidentemente, tais contornos também são influenciados, e influenciam, as diferentes culturas. Em alguns povos separados seja no tempo, seja no espaço, as relações de poder experienciadas por um marido em relação à sua esposa variam substancialmente, por exemplo, sendo o mesmo verdade no que diz respeito a outras relações sociais.

É pensando sobre esses diferentes aspectos, identidades e relações sociais que Foucault entende que o poder não se localiza em um determinado lugar, instituição ou no Estado, não sendo o poder algo no qual o indivíduo sede a um governante. Para Foucault, o poder acontece como uma relação de força, pois essas relações podem estar em todas as partes. Assim, todos estão envolvidos em relações de poder e, portanto, não podem ser considerados fora dele:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1982, p 162).

É por isso que o filósofo nos apresenta sua tese acerca da chamada “microfísica do poder”. Assim como na Física de Partículas é compreendido que as grandes porções são constituídas por partes microscópicas e, mais além, subatômicas, na filosofia foucaultiana, é entendido que o poder perpassa toda e qualquer relação social, se embreando e constituindo os poros dos fazeres culturais e sociais.

Com isso, o poder não se encontra em um lugar específico, mas está sempre agindo em toda a sociedade, lugares e em todos os indivíduos. O poder atua através de seus mecanismos como uma força, disciplinando, coagindo e controlando os indivíduos. Segundo Foucault, isso acontece de acordo com as necessidades e realidades de cada lugar, produzindo assim novas relações de poder, envolvendo-se nos indivíduos “[...] o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o

poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”. Mesmo não sendo visível, o poder é reproduzido, transmitido e perpetuado através dos indivíduos e, de um modo aprimorado, o poder disciplinar perpassa pelos corpos, adestrando e multiplicando suas forças, para que possa assim diminuir suas habilidades de resistência, adentrando no interior das relações humanas.

Foucault, então, busca um olhar sobre as lutas sociais. O autor recorre ao conceito de ideologia, entendido desde Althusser como um ponto de vista de um determinado grupo sobre uma parcela da realidade:

Houve provavelmente, por exemplo, uma ideologia da educação; uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar, etc.; mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isto significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas. (FOUCAULT. 1982. p 165.

O que Foucault nos traz é que estamos todos envolvidos em uma rede de poder, pois geramos e distribuimos o poder. Sendo nós indivíduos sociáveis, estamos a todo momento contribuindo consciente ou inconsciente com a manutenção do poder, que também é perpetuado por meio de saberes. Saber e poder estão imbrincados na filosofia foucaultiana, como podemos perceber, e essa relação acaba por resvalar na própria gestão escolar, no currículo que dita o que deve ou não ser ensinado e estudado, nas relações entre pais, professores e alunos, na participação da comunidade nas decisões escolares e em diversas posições políticas que ditam as regras e legislações seguidas pela escola. É sobre isso que falaremos adiante, nos focando, sobretudo, na gestão democrática.

### **3. GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Para entendermos como o poder que permeia todas as relações sociais também se faz presente, influenciando os ditames e legislações educacionais, apresentaremos algumas reflexões sobre as relações de poder e a consolidação da gestão democrática.

O artigo 206 da Constituição Federal destaca a gestão democrática, na forma da lei, como princípio. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996) destaca o cumprimento da gestão democrática de acordo com os princípios da lei, salientando, dentre esses, a participação do colegiado e da comunidade: “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados



deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL, 1996).

No entanto, tendo em vista o regime federativo adotado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB faz a ressalva da garantia desse princípio “na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Reside aí uma complexa questão acerca das formas de seleção dos diretores das escolas públicas em âmbito nacional. Como estados e municípios também legislam, há diferentes formas coexistindo para a seleção de diretores das escolas nas diferentes redes públicas. Conforme Cury (2007), há, no Brasil, uma cultura relativa à autonomia dos entes federados, sobretudo dos estados, no âmbito da educação escolar. Essa tradição se apoia não só na maior proximidade entre as fases de vida próprias da educação básica e os gestores das administrações estaduais e municipais, mas também nas relações de poder que os sistemas de ensino propiciam em face dos cargos e das funções de confiança, entre os quais, o da direção dos estabelecimentos (p.1199).

Em consonância, o PNE (BRASIL, 2014) estabelece, em sua meta 19, o cumprimento da gestão democrática no prazo de dois anos e prevê consulta pública às comunidades escolares. Assim, conforme previsto na estratégia 19.1, para a materialização da gestão democrática, a nomeação de diretores escolares deve seguir os princípios legais determinados pela Constituição Federal, pela LDB e pelo próprio PNE, em que fica clara a participação da comunidade para a nomeação de diretores escolares:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Fica evidente, portanto, que, para a efetivação de uma gestão democrática, a participação da comunidade é uma das características essenciais, como observamos anteriormente, já que é um processo garantido por lei nacional. E, não menos importante, o legislador vinculou o repasse de dinheiro aos entes federados à aprovação da legislação sobre a seleção de diretores. Esse é um debate complexo que se relaciona às formas de legislar de cada instância subnacional (lei; decreto; resolução; portaria) e que também está relacionada à participação da comunidade.

Tendo em vista o regime federado e a autonomia das instâncias subnacionais, o PNE determina que os estados e municípios também aprovem seus planos de educação e que regulamentem a gestão democrática e o processo de seleção de diretores, respeitando os princípios democráticos, como constam nos documentos. Sendo assim, todos os entes federados dentro do prazo estabelecido já estariam em cumprimento com a legislação vigente.

No caso do estado de São Paulo, o Plano Estadual de Educação – PEE foi aprovado em 8 de julho de 2016, com 21 metas e 10 estratégias. O **Artigo 1º do Plano** afirma estar em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE (BRASIL 2014), logo, sugere-se que o plano estadual esteja alinhado às orientações legais do Plano Nacional de Educação. Sendo assim, pressupomos que a meta 19, que trata da gestão democrática e do processo de seleção de diretores, está alinhada aos critérios das estratégias no que se refere à gestão democrática tratada nas legislações brasileiras em âmbito nacional que orientam as ações de estados e municípios.

No entanto, como consta no PEE do Estado de São Paulo, a meta 19 foi alterada para que o processo de seleção para o cargo/função seja somente efetivado por concurso público, contradizendo o próprio artigo I de aprovação, constituindo-se em uma espécie de infidelidade normativa. A esse movimento, Lima (2011) define como articulações mais ou menos fortes entre os planos da orientação para a ação e da ação organizacional. Em outras palavras, a interpretação local pode se aproximar ou se distanciar daquilo que a normativa nacional orientou, o que evidencia uma explícita relação de poder por parte do grupo responsável pela legislação estadual.

A estratégia 19.1 do PEE/SP determina “Garantir que o provimento do cargo de Diretor das Escolas Públicas da Rede Estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal – por concurso público de provas e títulos – para professores de carreira” (SÃO PAULO, 2016). Nesse contexto, observamos que, apesar das recomendações legais nacionais – CF 1988; LDB 1996 e PNE 2014 – em 23 de junho de 2017, foi publicado o edital mais recente do concurso público para o cargo de diretor escolar para o estado de São Paulo.

Essa não é uma história recente no estado, que já realiza concursos públicos para diretor há muitas décadas, como veremos a seguir.

#### **4. A INTERDIÇÃO DA “COMUNIDADE” NO PLANO ESTADUAL PAULISTA: UMA QUESTÃO DE PODER**

A seguir, faremos uma análise da meta 19 do Plano Nacional de Educação, comparando com a mesma meta do Plano Estadual de Educação - PEE, observando que esta meta trata da gestão democrática.

Aprovado através da lei nº **16.279, de 08 de julho de 2016**, o plano traz a gestão democrática, buscando atender à lei 13.005, que aprovou o PNE (BRASIL, 2014), sendo este um modelo norteador para que os Estados e Municípios aprovelem os seus. Porém, observaremos, comparando os documentos, que o texto paulista silencia a comunidade escolar, **não dando voz a uma verdadeira participação democrática no que tange à gestão escolar, tal como proposto no PNE.**

Com isso, entramos em um debate proposto por Foucault, (2004, p.8), que questiona: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal está o perigo?”. O discurso é uma categoria analítica e teórica fundamental na filosofia foucautiana, sendo este entendido como uma dispersão de enunciados reunidos em uma determinada formação discursiva. Se os diferentes discursos proliferam em uma rede interdiscursiva, propagando identidades, valores, ideologias e constituindo relações de poder, é coerente, conforme o pensador ensina, entendermos o silenciamento também como uma forma de imposição e manutenção do poder. Essa é a essência dos discursos proibidos, aqueles não desejados em uma dada sociedade.

Em nosso debate, explorando o quadro abaixo, observaremos que o questionamento feito por Foucault acerca da produção discursiva se materializa no documento, uma vez que em nossos grifos destacamos esse silenciamento denunciado:

**Quadro 1 – mecanismos de seleção de diretores no PNE e no PEE de São Paulo**

| PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO<br>LEI Nº 13.005/2014   | PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO<br>LEI 16.279/2016  |
|--|--|
| <b>Meta 19:</b> assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à <b>consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas</b> , prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.   | Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à <b>consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas</b> , prevendo recursos e apoio técnico da União. |
| <b>Estratégias</b>   | <b>Estratégias</b>   |
| 19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a <b>nomeação dos diretores e diretoras de escola</b> , critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;  | 19.1). Estabelecer, no prazo de 2 (dois) anos, <b>legislação própria que regulamente a gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino.</b>  |
| 19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; | 19.2). Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, por meio de legislação estadual específica.   |

|   |   |
|---|---|
| <p>19.3) <b>incentivar os Estados</b>, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;</p>  | <p>19.3). <b>Garantir que o provimento do cargo de Diretor das escolas públicas da rede estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal - por concurso público de provas e títulos</b> - para professores de carreira.</p>  |
| <p>19.4) <b>estimular</b>, em todas as redes de <b>educação básica</b>, a constituição e o <b>fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes</b>, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas <b>escolas e fomentando a sua articulação orgânica</b> com os <b>conselhos escolares</b>, por meio das respectivas representações;</p> | <p>19.4). <b>Fomentar a expansão da oferta dos programas</b> de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, conselhos de alimentação escolar, conselhos regionais, conselhos municipais e outros, e aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo apoio administrativo, técnico, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.</p> |
| <p>19.5) <b>estimular</b> a constituição e o <b>fortalecimento de conselhos escolares</b> e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização <b>na gestão escolar</b> e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;</p>   | <p>19.5). Fomentar a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a <b>participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares</b>.</p>   |
| <p>19.6) <b>estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;</b></p>  | <p>19.6). Promover a <b>participação dos profissionais da educação</b> e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino pública.</p>   |
| <p>19.7) <b>favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira</b> nos estabelecimentos de ensino;</p>  | <p>19.7). <b>Estimular</b>, em todas as escolas, a constituição e o <b>fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e mestres</b>, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.</p>   |
| <p>19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.</p>  | <p>19.8). <b>Estimular, aperfeiçoar e fortalecer espaços de participação na gestão democrática da educação</b>, assegurando a representação de professores, pais, estudantes, funcionários e sociedade civil organizada.</p>  |
|   | <p>19.9). Implementar, assegurar e fortalecer as relações entre escola, família e sociedade, objetivando maior desenvolvimento nos espaços democráticos de discussão.</p>   |
|   | <p>19.10). Adequar, no prazo de 2 (dois) anos a partir da promulgação deste PEE, a composição do Conselho Estadual de Educação, garantindo a participação dos diversos segmentos da comunidade educacional.</p>   |

Elaborado pelo autor. Fonte: PNE 2014 e PEE - São Paulo, 2016. Grifos nossos.

Ao fazer uma análise comparativa do quadro, observa-se de modo geral, partindo do texto nacional para o estadual, que a comunidade é limitada no texto estadual. Isto é, o estado exerce seu poder, cerceando a voz da comunidade no processo de seleção dos diretores escolares, sendo este um momento em que as vozes da escola poderiam construir um processo democrático, como bem preconiza as legislações aqui já apresentadas. Então, voltamos ao questionamento de Foucault sobre onde afinal estaria o perigo em falar? O filósofo (2004, p.9) nos traz as seguintes hipóteses como resposta:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Ou seja, partindo desta perspectiva, a voz da comunidade no processo decisório de seleção dos diretores representa para o Estado um perigo ao seu poder hegemônico, não sobre a instituição escolar, mas sobre os corpos que ali estão, procurando mantê-los docéis. Foucault, como já afirmado anteriormente, destaca a exclusão e a interdição de determinados discursos em uma sociedade como uma maneira de controle, uma forma de imposição do poder, de modo que nem todos podem falar de qualquer coisa. Há, portanto, determinados corpos detentores de determinadas identidades que podem agir livremente, enquanto outros são silenciados e interditados. Podemos assim dizer que ocorre a existência de um direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala, contanto que este corresponda à identidade permitida para falar.

No quadro 1, procuramos demonstrar a mudança do discurso do âmbito nacional para o estadual. A primeira coluna representa o texto normativo do plano Federal, no qual houve um debate incluindo todos os entes federados para que se chegasse a este consenso na segunda coluna. Observa-se a legislação estadual que vem para atender à normativa nacional do PNE. Embora, observando a meta 19 nos dois casos, o texto se mantenha o mesmo, em suas estratégias 19.1, enquanto o texto do plano nacional traz a participação da comunidade para o processo de seleção dos diretores, o texto estadual nesta mesma estratégia não faz menção à participação da comunidade. Isto é, ele exclui totalmente a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários e professores).

Para Foucault (2004), quem domina o discurso domina todos os outros mecanismos de poder, bem como os corpos. Em nosso caso, ficam evidentes alguns movimentos de interdição, ou seja, o que pode ser dito e o que não pode ser dito, pois na interdição, “[s]abe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2004. p 9).

Seguindo essa perspectiva foucaultiana, vemos que no documento mencionado a comunidade escolar não pode participar do processo de seleção do diretor escolar, ou seja, dentro do plano estadual de educação paulista, na meta 19 e suas estratégias, é retirada de cena a seleção de diretores com a participação da comunidade, assim, esse assunto não aparecerá dentro das escolas do estado de São Paulo, pois essa comunidade não tem a credencial discursiva para a fala.

Na estratégia 19.3 do plano estadual, fica claro que a única forma de provimento do cargo de diretor será via concurso público, ou seja, na estratégia anterior, o texto retira a comunidade do processo de seleção e, na estratégia seguinte, ele determina a única forma de provimento. Com isso, o estado não pergunta, não debate, ele determina como será, ficando claro em seu discurso que primeiro ele exclui a comunidade, que não pode falar, e logo depois ele usa o discurso para qualificar a si mesmo para afirmar como será essa seleção. Vale observar aqui que, quando o discurso do Plano Nacional não chega a essa comunidade escolar (pais, alunos, professores), estes sujeitos são retirados do fazer discursivo, ou seja, não podem falar. Ao mesmo tempo, tal questão nos permite recorrer a Foucault (2004) em seu questionamento, sobre por que é tão perigoso as pessoas falarem? Pensado neste questionamento, nos perguntamos: porque é tão perigoso a participação dessa comunidade na seleção de diretores?

Lembramos que a gestão democrática é um princípio constitucional e que a mesma se encontra nas principais legislações que regem a educação brasileira, como a LDB 9394/96, e, na cena contemporânea, o PNE (2014-2024). É claro que somente a participação da comunidade no processo de seleção do diretor de escola não significará que a instituição terá uma gestão democrática, mas sim um conjunto de fatores participativos daqueles que compõem aquele espaço. Em nosso recorte, a figura do diretor se encontra no centro do debate, pois é ele que será a figura que representará aquela comunidade perante a sociedade e o próprio estado, sendo que esse processo de seleção abarca os princípios da democracia, em que todos podemos ter nossas próprias escolhas a partir de um debate de propostas no qual podemos escolher qual seria o melhor para aquela comunidade naquele momento. Entretanto, como observamos em nosso quadro, a comunidade paulista não tem essa prerrogativa, não neste local de discurso. Sobre isso, Foucault (2004, p 17.) diz que:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Essa manutenção ou permanência que Foucault apresenta nos leva novamente ao cenário paulista, haja vista que, pós-aprovação da Constituição Federal de 1988, um mesmo partido político se mantém no poder do estado há 26 anos. Sendo assim, as políticas educacionais paulistas estão seguindo um mesmo discurso daquele(s) que detém o poder:

Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2004, p. 5.).

Nessa perspectiva, o estado passa a ser o objeto de desejo. Partindo dessa lógica, nosso recorte no cenário paulista traduz tal apontamento feito por Foucault, pois o estado passa então a ser este objeto produtor de um discurso que o mantém no poder. É claro que, como já dito, existem várias redes de poder, sendo nosso o foco o educacional, como bem já apresentado pelo filósofo: “a educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos” (FOUCAULT, 2004, p. 17.).

Assim como mostrado em nosso quadro, a comunidade não participa do processo de seleção, logo, ela é excluída. Foucault (ano) define que a interdição se refere ao direito privilegiado daquele que fala, aqui ficando explícita uma clara relação entre discurso e poder, já na rejeição ou separação, quem pode e quem não pode falar, quem deve falar e quem deve ouvir, a vontade da verdade onde o discurso se configura como uma maneira de separação entre o verdadeiro e o falso que, para ele, é imposto por instituições. Isto é, uma verdade que interessa a um grupo específico, tornando-se assim uma verdade oficial. Outro argumento do autor é que o discurso não tem seu foco no significado, mas no significante, que diz respeito ao imaginário desses receptores do discurso, o que permite a propagação de uma determinada lei, regra ou valor sobre a estrutura social que faz manutenção desses valores que dispõem de rituais e estratégias de validação, transformando o discurso em expressão social oficialmente aceita por todos. Com isso, a participação da comunidade escolar no processo de selecionar o seu diretor no cenário paulista se torna metaforicamente como a loucura tão estudada por Foucault, ou seja, um discurso que não pode circular como os outros, não tendo verdade, importância, um discurso nulo.

Analisando a estratégia 19.5 do plano estadual, o texto garante a “participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares”. Mais uma vez, aqui encontramos uma relação de poder, pois o texto deixa claro que, na avaliação do gestor, somente os pais podem participar, mas cabe lembrar que o diretor é um cargo efetivo (vitalício), ou seja, essa avaliação tem qual papel? Nessa estratégia, temos o



discurso que exclui aquele que está na escola todos os dias, que faz parte daquele espaço; os alunos, nesse ponto, são mais uma vez excluídos, no que diz respeito à participação dos pais, um discurso no qual o estado permite que estes tenham a oportunidade da participação, embora seja figurativa, afinal, uma vez que tal diretor seja concursado, de nada adianta essa avaliação.

Observando as estratégias 19,7, 19.8 e 19.9, observa-se que há um discurso por parte do estado em estimular, fortalecer, fomentar, mas não o apontamento de como fará, o que deixa em aberto para qualquer ação que ele eleja, atendendo a estas estratégias. Na estratégia 19.9, o texto deixa claro que a escola é um espaço de discussão democrática, vale lembrar que a seleção de diretores faz parte do processo democrático proposto pelo Plano Nacional de Educação. Assim, entendemos que, para a rede estadual paulista, gestão democrática não compreende a participação da comunidade na seleção dos diretores, além de excluir os alunos em algumas de suas estratégias, como mostrado anteriormente.

Com a aprovação do Plano Nacional, em 2014, os estados e municípios tiveram um prazo de 2 anos para elaborarem uma legislação que contemplasse a gestão democrática, observando que o estado de São Paulo cumpre a legislação, mas, em seu texto do Plano Estadual, exclui a participação da comunidade. Em 2017, a Secretaria da Educação pública em seu site oficial um documento denominado “Gestão Democrática #aEscolaÉsua”, segundo o qual o objetivo é ampliar as práticas democráticas nas escolas da rede paulista. O que se percebe aqui é a criação de uma “verdade” sobre o que seria a gestão democrática em um discurso construído por quem está no poder, haja vista, como demonstramos no quadro anteriormente, que o texto do PNE já traz algumas normatizações para a gestão democrática, sendo a participação da comunidade interdita em seu texto.

Neste documento publicado, não se faz menção alguma à seleção de diretores, mas através dele se cria o discurso de que a rede paulista tem uma gestão democrática, em que a comunidade escolar (pais, responsáveis, sociedade civil, professores e alunos) participa, como consta no documento que traz o seguinte discurso: “foram quase meio milhão, um total de 448.593 mil questionários respondidos”, esse questionário, segundo o documento, teria por objetivo colher contribuições para ampliar as reflexões sobre a gestão democrática. O questionário foi composto por 3 blocos, a saber: caracterização; gestão democrática e espaços de participação.

Na caracterização, é mostrado o percentual de cada segmento a responder o questionário, sendo 320.290 alunos, 59.170 professores, 38.119 pais e responsáveis, 15.938 servidores e 15.076 gestores. Nesse primeiro bloco, em relação à participação em espaços como grêmios, associação de pais e mestres, conselho de escola e/outras, observa-se que, no documento publicado pela



secretaria, embora tenha a porcentagem e um gráfico, não se faz menção ao quantitativo dos respondentes que não participam de nenhum destes espaços, ao contrário do que acontece no bloco II, referente à gestão democrática.

Neste documento, consta que: “O diálogo constante entre a equipe gestora (diretor, vice-diretor, professor coordenador) e todos que fazem parte da escola: professores, servidores, alunos e pais ou responsáveis, foi, para os respondentes, a melhor descrição de gestão democrática. Outros 11% não souberam opinar”. Ou seja, é enfatizado que somente 11% não souberam opinar, trazendo a ideia de que, dentre a maioria dos participantes, o diálogo entre gestão e todos aqueles que fazem parte da escola é uma característica da gestão democrática. Já na segunda questão, segundo o documento: “Quando as opiniões de todos os participantes da comunidade escolar são escutadas e consideradas significa, para os respondentes, uma melhor garantia de gestão democrática”. Para essa questão, somente 10% não souberam opinar. Neste bloco, o documento traz a conclusão de que:

A análise de todos esses gráficos chama a atenção para o percentual de 66% dos respondentes que **concordam que a gestão democrática pode melhorar muito a motivação dos alunos para os estudos**, assim como para os **61% que acreditam que a aprendizagem dos alunos, também, melhoraria**. Sobre o que contribui com a gestão democrática na escola,  **vemos que 57% dizem que os professores se interessam em participar das decisões tomadas na escola**. Outro dado percebido que se contrasta e merece atenção é termos quase **50% das respostas afirmando que a equipe gestora e os professores da escola ouvem e estimulam a participação das famílias dos alunos**; porém, **55% relataram que as famílias não têm muito interesse em participar da escola e da vida escolar dos alunos**. Ainda, os dados revelam que as pessoas não se preocupam muito em decidir e fazer o que é melhor para todos e que o orgulho, participação e cuidado dos estudantes com a escola não estão tão certos, visto que mais da metade avaliou, em ambas as alternativas, como mais ou menos. (grifos nosso).

Ao analisar essa conclusão, observamos que, em nenhum momento, a seleção de diretores foi posta em pauta. Assim, esse documento legitima o discurso do poder em relação à gestão democrática, pois na conclusão fica claro que para os respondentes a gestão democrática melhora a participação do aluno, sendo que a maioria dos professores se interessa em participar das decisões da escola e a equipe gestora e professores ouvem e estimulam a participação, ou seja, essa é a gestão democrática da rede paulista distribuída como verdade:

Ponto totalmente recuado e anterior a todo conhecimento positivo ela tornará possível um saber que, contudo, a recobre e não deixa, na sua tagarelice, de desconhecê-la; ela estaria nesta articulação inevitavelmente perdida onde a verdade das coisas se liga a uma verdade do discurso que logo a obscurece, e a perde. Nova crueldade da história que coage a inverter a relação e a abandonar a busca “adolescente”: atrás da verdade

sempre recente. avara e comedida, existe a proliferação milenar dos erros. Mas não acreditemos mais “que a verdade permaneça verdadeira quando se lhe arranca o véu; já vivemos bastante para crer nisto”. A verdade, espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável. E além disto a questão da verdade, o direito que ela se dá de refutar o erro de se opor à aparência, a maneira pela qual alternadamente ela foi acessível aos sábios, depois reservada apenas aos homens de piedade, em seguida retirada para um mundo fora de alcance, onde desempenhou ao mesmo tempo o papel de consolação e de imperativo, rejeitada enfim como ideia inútil, supérflua, por toda parte contradita – tudo isto não é uma história, a história de um erro que tem o nome de verdade? (FOCAULT, 1982, p.14)

Portanto, no discurso construído na meta 19 do plano estadual, o qual exclui a comunidade escolar e traz uma participação limitada dessa comunidade, com este projeto do governo estadual, cria-se uma dita verdade, mostrando que a rede paulista é sim democrática e atende aos preceitos do documento estadual. Como observamos na conclusão do documento exposto anteriormente, em nenhum momento o estado, segundo o questionário aplicado pela secretaria da educação, é citado pelos participantes como um ator envolvido nesse processo.

Cabe aqui mostrar que, como dito do documento, meio milhão de pessoas responderam ao questionário, sendo professores, pais, alunos, funcionários e gestores. Mais uma vez, enfatizamos o discurso construído no documento, que traz em letras maiúsculas e destacadas essa chamada que evidencia a quantidade de participantes, passando para quem o recebe a noção de que a maioria da rede estadual paulista participou de tal projeto. Segundo censo do Inep 2016, a rede estadual paulista tinha 7.881.255 matrículas, distribuídas entre ensino infantil, fundamental I e II, ensino médio e EJA, ou seja, participaram do questionário 4,1% dos alunos, quando olhamos os dados.

Desta feita, diferentemente do discurso enunciado, percebemos a falácia da pesquisa, que tem como único objetivo criar a uma verdade sobre a gestão democrática do cenário educacional paulista em que a maioria da rede participou e, como podemos observar, a porcentagem de alunos em relação ao total se torna ínfima. No que se refere ao número de profissionais do magistério em 2016, tinham entre efetivos e contratados um total de 204.021 professores, ou seja, destes, somente 29% participaram da pesquisa, ou como diz no próprio documento, um “questionário.

Como observamos, a seleção de diretores faz parte da gestão democrática, uma vez que o próprio Plano Nacional de Educação inclui na meta 19 a seleção de diretores com a participação da comunidade. Como apontamos, o discurso construído para a gestão democrática se resume a esta ação que descrevemos, ouvir a comunidade escolar ou pelo menos uma parte mínima dela.

A escolha desse período deve-se ao fato de estarmos em um regime democrático, no qual consta em sua Constituição a gestão democrática como um dos princípios para o ensino público. Assim, no estado de São Paulo, em 2005, uma proposta a partir do Projeto de Lei (PL) nº 811/2005 (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2005) estabelecia eleições para o cargo de diretor escolar. O Artigo 1.º determina que: “Fica o Poder Público através da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo obrigado a realizar eleições diretas para Diretores nas escolas da rede estadual”. Conforme o artigo 2.º do PL: “A eleição deverá ser direta e por voto secreto”. Fica estabelecido nesse projeto de lei que o período do mandato dos diretores seria de 3 anos, podendo se candidatar à reeleição.

Observamos que há um esforço do autor deste projeto em garantir o processo democrático dentro na escola, uma vez que este é um cenário plural, conforme pode ser observado na justificativa apresentada. Observa-se no argumento inicial do deputado a forte articulação entre democracia, participação da comunidade e qualidade da educação, mas o que nos chama atenção é que tal projeto foi arquivado devido à última comissão, sendo os membros desta, integrantes do mesmo partido político que ocupa o poder há 26 anos no estado. Para entender um pouco sobre as relações discursivas que engendram o poder nesse âmbito, podemos trazer Foucault (2004), para quem “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Observamos que, embora o projeto de lei ocorra anteriormente ao Plano Nacional de Educação 2014, a interdição da comunidade escolar em relação à seleção de diretores parece incomodar esse determinado grupo, o que nos leva a algumas questões sobre os motivos pelos quais a figura do diretor é intocável para determinado grupo. Seria essa figura responsável pelo controle dos discursos dentro das escolas estaduais? Por que tanto medo da democracia?

Foucault (1982 p.74) nos ajuda a entender: “Mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana”. Percebe-se então pelo que evidenciamos que a participação da comunidade escolar para selecionar o diretor escolar representa uma ameaça para estes que detêm o poder da máquina pública paulista. Com todo esse tempo no poder, os efeitos produzidos pelo discurso do estado, adestrando os corpos, diminuindo a capacidade de resistência política, proporcionando a manutenção e a permanência no poder. Essa figura do diretor escolar nas escolas paulistas, ao nosso ver, ganha um caráter de vigiar e controlar os discursos dentro da escola:

[...] o olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório. (FOUCAULT, 1982. p.120).

Encontramos assim uma certa lógica, já que o estado não pode controlar todos os discursos e seus efeitos, tornando assim o diretor, neste caso, uma figura importante para que este discurso produza seus efeitos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, através dos estudos de Foucault (1982,2004), trazer para o debate a gestão democrática no cenário educacional paulista, de modo a entendermos o funcionamento de como essa rede recebeu o Plano Nacional de Educação e sua meta 19, bem como suas estratégias, que traz a seleção de diretores como sendo um dos fatores que colaboram para que haja a efetivação desse princípio constitucional. Para isso, adotamos dois conceitos de Foucault, o de poder e o de discurso. Através dessa lente, pudemos observar as relações que o estado traçou para sua permanência no poder, tendo a educação como uma das principais vias de manutenção do discurso. Observamos que a figura do diretor tem um caráter de vigiar os discursos que acontecem dentro do ambiente escolar, uma vez que o próprio governo interdita a comunidade escolar da seleção de diretor. Nesse sentido, a voz dessa comunidade não tem legitimidade nesse assunto e, caso ela se pronuncie ou levante essa hipótese, poderá ser descredenciada.

Embora exista uma legislação nacional, o estado de São Paulo buscou criar uma verdade sobre a gestão democrática, a qual foi intitulada de #aEscolaÉsua. Tal discurso consiste na elaboração de um questionário que ficou disponibilizado para toda a rede paulista no segundo semestre de 2016, tendo seus resultados disponibilizados em 2017. O resultado foi amplamente divulgado com o slogan que consistia em dizer que meio milhão de integrantes da rede participaram da pesquisa, ou seja, o governo ouviu uma parte ínfima da comunidade escolar. O documento não explica sua finalidade, a não ser a de ouvir, sendo assim, a gestão democrática, para as escolas estaduais paulistas, se resume a ser ouvida pela secretaria da educação paulista.

Observamos ainda que houve, em 2005, um projeto de lei que estabelecia as eleições como critério de seleção para diretor escolar, mas que tal projeto não foi aprovado na última comissão composta por membros do partido político que está no poder do estado há 26 anos. Assim, essa luta democrática acontece no estado pós-Constituição de 1988, mas o que notamos é o movimento que limita

a gestão democrática. É claro que a seleção de diretores é um dos fatores que colaboram para efetivação da meta 19, mas se o próprio princípio participativo é cerceado, será que tem como haver uma gestão verdadeiramente democrática?

Foucault nos ajudou a entender os mecanismos do discurso e sua manutenção, sendo a educação um ambiente no qual esses discursos vão ser distribuídos e controlados. Por tudo já exposto, podemos inferir que o diretor de escola não pode ser um indivíduo que seja legitimado pela comunidade escolar, devendo este ser apenas um funcionário do estado, ao qual deve obediência. Deste modo, este ganha o caráter de vigia, aquele que dentro da unidade escolar vai observar e controlar os discursos que circulam.

Contudo, sendo a gestão democrática um princípio da nossa lei maior, já que estamos em um regime democrático, quando se interdita a voz da comunidade escolar, estabelecendo que sobre esse assunto não se pode falar, pois ela não está credenciada, mesmo estando escrito em várias legislações, nos leva a refletir sobre esse princípio e a própria democracia. Mas seria prudente tal questionamento? Nos fazendo valer do louco e da loucura descritos por Foucault (2004), talvez nesse momento contemporâneo seja loucura questionar a verdade democrática, mas se estamos em uma democracia, porque não temos condições de escolher um diretor escolar? Será que escolhemos nossos candidatos a cargos públicos ou são escolhas de grupos políticos e nós somente escolhemos dentre aqueles já escolhidos? Ao que nos parece, estamos sob o efeito de um discurso democrático de uma “sociedade do discurso”, onde não temos credenciais para eleger um diretor escolar na instância em que se pressupõe que se formará um indivíduo capaz de gozar de todos os seus direitos e deveres políticos, um cidadão crítico e preparado para ocupar seu espaço na sociedade, mas não se encontram nesse discurso. Afinal, seria loucura questionar a democracia.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. (2014) **LEI 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providencias. disponível em: Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).
- BRASIL. (1996). **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>
- BRASIL. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- FOUCAULT, M. (1982). **Microfísica do Poder**. Organização e introdução de Roberto Machado. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal.

FOCAULT. (2004) **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Graciano Barbachan. Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1970.

INEP. (2021). **Censo escolar**. Recuperado de: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>.

SEE. (2017) **Democracia na Educação, Educação para a Democracia**. Recuperado de: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>.

SÃO PAULO. (2016). **Lei nº16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de S. Paulo e dá outras providências. Recuperado de: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>

SÃO PAULO. (2014) **PL nº8035, de 13 Janeiro de 2014**. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em 20 de abril.2020.

# ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A ABORDAGEM DUA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Vanessa Ferreira Franco<sup>1</sup>*

*Jacqueline Lidiane de Souza Prais<sup>2</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

Na década de 1990, baseado no conceito Desenho Universal advindo da área da Arquitetura, os pesquisadores da área da educação, Anne Meyer, David Rose e David Gordon, se uniram ao *Center for Applied Special Technology* (CAST) nos Estados Unidos e desenvolveram pressupostos didáticos para dar subsídio ao planejamento e a prática docente inclusiva. Tais conhecimentos se constituíram em uma abordagem curricular inclusiva, denominada Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), traduzido do inglês *Universal Design for Learning* (UDL) (Correia; Correia, 2005; Prais, 2020).

Desta forma, o DUA corresponde a um conjunto de princípios que resultam em estratégias voltadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, com o objetivo de eliminar barreiras no ensino e na aprendizagem (CAST, 2011). Ele surgiu a partir da preocupação de favorecer na educação dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, gradativamente, começou a ser considerado uma proposta de planificação do ensino que favorece a aprendizagem de todos os alunos (Prais, 2020).

Existem três princípios fundamentais no DUA: 1. Proporcionar múltiplos modos de apresentação, o “o que” da aprendizagem; 2. Proporcionar múltiplos modos de ação e expressão, o “como” da aprendizagem; 3. Proporcionar

---

1 Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Educação em Ji-Paraná/RO. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEL na Universidade Federal de Rondônia, UNIR/Campus de Ji-Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM).

2 Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEL na Universidade Federal de Rondônia, UNIR/Campus de Ji-Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM).

modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento, o “porquê” da aprendizagem (Sebastián-Herederó, 2020).

Precedentemente, estudos realizados e publicados por Rose e Meyer (2002) e Meyer, Rose e Gordon (2014) apresentaram evidências que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece o subsídio teórico e prático ao professor para organização do trabalho pedagógico pautado em pressupostos inclusivos, bem como, promove maior engajamento e melhora no desempenho acadêmico, mostrando impactos positivos na participação e no desempenho dos alunos, especialmente de alunos com deficiências.

De tal modo, para apresentar evidências da utilização da abordagem curricular inclusiva denominada Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto de ensino da Educação Básica brasileira, nos pautamos nos procedimentos da revisão sistemática, conforme Senra e Lourenço (2016), para a identificação de teses e dissertações quanto a este tema.

O estudo teve como tema a utilização da abordagem curricular inclusiva denominada Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto de ensino da Educação Básica e apresentou como ponto de partida o seguinte a seguinte questão: de que modo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto de ensino da Educação Básica tem sido abordado em teses e dissertações brasileiras?

Como objetivo central propôs-se analisar as temáticas abordadas em produções científicas brasileiras identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes quanto à temática delimitada. O tema é relevante, pois articula a necessidade da implementação de pressupostos inclusivos na educação brasileira, bem como, do papel da Universidade como espaço de desenvolvimento de conhecimento que articulam ensino, pesquisa e extensão.

## **MÉTOD**

No método, adotou-se os procedimentos da revisão sistemática, conforme Senra e Lourenço (2016) em dez etapas.

Na primeira etapa, foi delimitado como tema “A utilização da abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Básica”. Na segunda etapa, demarcação temporal, definiu-se os últimos cinco anos, de 2019 a 2023, como intervalo temporal de busca. Já na terceira etapa, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi escolhido como base para coleta e identificação das produções científicas.

Em sequência, na quarta etapa, determinamos como descritores de busca: “Desenho Universal” e “Aprendizagem”. No catálogo, ao pesquisarmos



utilizando estes descritores, encontramos 89 produções científicas. Na quinta etapa, foram analisadas as produções científicas apresentadas nos resultados, a partir da leitura do título e resumo, buscando incluir os estudos que se aproximavam do tema da pesquisa e excluir textos duplicados ou que se distanciam do tema de pesquisa.

Portanto, desta análise prévia foram excluídas: 2 pesquisas que eram duplicadas; 14 pesquisas que não eram sobre educação básica. Dentre as 73 produções científicas restantes, estabelecemos um novo filtro de inclusão, com ênfase em pesquisas desenvolvidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo excluídas mais 45 estudos e, por fim, selecionadas 28 para esta revisão sistemática. Para a sexta etapa, realizamos a leitura analítica das pesquisas encontradas evidenciando suas contribuições para o tema. Por conseguinte, na sétima etapa, organizamos as produções para download, salvando em pastas no computador pessoal da autora.

A partir da oitava etapa, avaliamos quantitativamente os dados objetivos buscando identificar: número de pesquisas encontradas; autor(es), assuntos, ano de publicação. Por fim, na etapa nove, realizamos a avaliação qualitativa dos resultados de cada pesquisa integrando os resultados e possíveis encaminhamentos futuros em relação ao tema de estudo, e na etapa dez, a partir do objetivo da pesquisa, buscamos evidências nos resultados das pesquisas e agrupamos para melhor apresentar as discussões pertinentes nesta pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### ***A) ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA***

Em relação aos tipos de produções encontradas, foram 25 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

Das 28 pesquisas selecionadas, o ano que houve o maior número de produções foi em 2023 com 11 pesquisas. Já nos anos de 2019 foram publicadas duas pesquisas, 2020 foram quatro, 2021 foram três e 2022 foram oito pesquisas.

Acerca da localização onde essas pesquisas foram realizadas, veja na Figura 1, 17 delas são de São Paulo, no Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina foram realizadas 2 em cada estado e no Espírito Santo, Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Bahia, 1 pesquisa em cada estado, portanto, 19 são do Sudeste, 6 do Sul, 2 do Nordeste, 1 do Centro-oeste e nenhuma pesquisa publicada na região norte.

**Figura 1 - Identificação das pesquisas por região do Brasil**



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com isso, para finalizar a análise bibliométrica, verificamos as palavras-chave indicadas nestas pesquisas, as mais utilizadas nas pesquisas selecionadas foram: Educação Inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem, Educação Especial, Formação de professores e práticas pedagógicas.

A partir da avaliação qualitativa realizada na etapa nove e de acordo com a etapa dez, organizou-se 4 categorias de análise conforme os temas abordados e as contribuições identificadas, que são apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1 - Categorias de análise pela revisão sistemática**

| Categorias  | Quantidade de pesquisa (nº) | Porcentagem (%) | Autor(es) e ano  |
|---|-----------------------------|-----------------|--|
| a) o DUA como conteúdo na formação de professores           | 11                          | 39, 29%         | Monechi (2019); Gonçalves (2020); Prais (2020); Agostini (2021); Anjos (2022); Carvalho (2022); Muzzio (2022); Mendoza (2022); Frosch (2023); Nunes (2023); Romano (2023). |
| b) O uso do DUA na prática docente                          | 6                           | 21, 43%         | Andrzejewski (2022); Farah (2022); Sampaio (2022); Espindola (2023); Oliveira (2023); Pinto (2023).  |
| c) A utilização do DUA na elaboração de planos de aula      | 6                           | 21, 43%         | Diório (2020); Pereira (2021); Bachmann (2020); Angelo (2023); Santos (2023); Walber (2023).   |
| d) A importância do DUA para a promoção da inclusão escolar | 5                           | 17, 86%         | Ribeiro (2019); Querido (2021); Sousa (2022); Costa (2023); Sousa (2023).  |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Apresentamos, na próxima seção, uma análise qualitativa dos estudos, destacamos os resultados de acordo com as categorias temáticas elencadas.

## **B) O DUA COMO CONTEÚDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

na primeira categoria “o DUA como conteúdo na formação de professores”, 11 pesquisas demonstraram a carência na formação, inicial e continuada, de professores da classe comum em relação ao planejamento e prática inclusiva pautado no DUA.

Monechi (2019), em sua pesquisa, relatou que a construção dos saberes dos professores precisa ser direcionada para uma formação baseada na diversidade encontrada nas escolas, dentro de uma abordagem inclusiva. Ela destacou que, quanto mais variadas forem as práticas e quanto mais oportunidades e recursos didáticos forem oferecidos aos alunos com deficiência, maiores e mais gratificantes serão as chances de seu desenvolvimento e aprendizado.

A pesquisa de Gonçalves (2020) destaca a urgência de novas propostas de ensino baseadas no DUA, permitindo que os alunos se expressem e se tornem sujeitos ativos em seu aprendizado. Embora as escolas ainda não estejam completamente preparadas para a inclusão, há um interesse crescente entre os profissionais por formação continuada que promova as mudanças necessárias. As contribuições do estudo enfatizam a importância dessa formação e a qualidade do ensino orientado pelo DUA.

A pesquisa de Prais (2020) identificou que a formação colaborativa com professores, fundamentada no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), aprimorou o processo de inclusão dos alunos do público-alvo da Educação Especial. Os docentes que participaram da pesquisa melhoraram suas práticas pedagógicas, beneficiando não apenas os alunos com dificuldades mais significativas, mas todos os estudantes, tornando o ambiente de aprendizagem mais rico e motivador. As principais contribuições da pesquisa incluem o desenvolvimento do processo de formação de professores, a fundamentação teórica sobre o DUA e sua aplicação prática.

Na pesquisa de Agostini (2021), um seminário com educadores abordou as diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), analisando como seus princípios podem enriquecer a prática docente inclusiva. A investigação relacionou o DUA às práticas inclusivas relatadas pelas professoras, revelando que a adoção de um planejamento único é excludente, pois limita o acesso aos conteúdos e a participação nas atividades de alunos que não se encaixam no padrão idealizado.

Anjos (2022) criou um e-book que oferece formação continuada sobre a aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) nas práticas

pedagógicas. O material incentiva os educadores a experimentarem e implementarem essas práticas, destacando que sua aplicação é simples e não exige grandes esforços. Assim, os professores podem atender a todos os alunos de forma eficaz, garantindo acesso às mesmas atividades e conteúdos, sem a necessidade de repetição do planejamento.

O estudo de Carvalho (2022) mostra que as formações para educadores ainda se concentram em professores de Educação Especial, não atendendo adequadamente os docentes da sala de aula regular interessados em práticas inclusivas. As formações disponíveis geralmente se restringem a áreas específicas, sem promover o Ensino Colaborativo. Portanto, é essencial desenvolver um curso de formação continuada voltado para professores regulares, que ofereça estratégias e atividades baseadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e do Ensino Colaborativo, facilitando metodologias inclusivas para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Muzzio (2022), em sua pesquisa, relata que considerar os princípios, diretrizes, pontos de verificação e sugestões embasados no DUA, juntamente com uma pequena mudança na metodologia de ensino, podem resultar em benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, há a necessidade de formação continuada que contemple aspectos inerentes à Educação Inclusiva, visando a construção de uma cultura inclusiva na escola.

Na pesquisa de Mendoza (2022), foi realizada uma ação didática virtual sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para professores regentes e especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante a formação, foram identificadas as principais dificuldades na elaboração de planos de aula e as barreiras enfrentadas. A pesquisa ofereceu orientações e um passo-a-passo para a criação desses planos, resultando no desenvolvimento de um sistema digital, o PACDUA, que foi testado para avaliar sua viabilidade. A contribuição principal do estudo é a aplicação dos princípios do DUA no desenvolvimento de planos de aula.

A pesquisa realizada por Frosch (2023) desenvolveu uma sequência didática inclusiva como um protótipo de formação docente com a colaboração das professoras participantes. O estudo evidenciou que se faz necessário uma prática reflexiva que esteja presente durante todo o percurso formativo, assim como, a compreensão de que as formações permanentes e reflexivas sempre serão necessárias.

Nunes (2023) destaca que, ao adotar uma abordagem educacional que vai além do currículo tradicional, promovendo diálogo, trabalho colaborativo e o uso de diversas ferramentas e linguagens, estamos alinhados às diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A pesquisa enfatiza a importância da

formação contínua dos professores, utilizando autorreflexão e discussão coletiva para aprimorar as práticas docentes. Essas iniciativas contribuem positivamente para a atuação e identidade dos educadores em seus contextos locais.

A pesquisa desenvolvida por Romano (2023) realizou um programa de formação e constatou que os conhecimentos teóricos sobre DUA abordados durante esse processo formativo possibilitaram maior engajamento dos professores, pois a prática revela uma maior compreensão da necessidade e motivação para o valor aplicável com práticas que potencializam a participação e o aprendizado dos alunos.

Em síntese, os estudos apresentados nesta seção destacam a necessidade de promover formação continuada voltada a uma prática reflexiva que vise à construção de uma cultura inclusiva na escola, assim como relatam aspectos qualitativos do ensino a partir da utilização dos princípios do DUA.

### ***C) O USO DO DUA NA PRÁTICA DOCENTE***

na segunda categoria “O uso do DUA na prática docente”, 6 estudos evidenciaram a análise da prática docente a partir do e com o DUA, sendo este necessário para se repensar a ação pedagógica, o currículo e a elaboração de recursos e materiais adequados para o ensino de todos os estudantes.

A pesquisa desenvolvida por Andrzejewski (2022) teve como ponto de partida a atuação docente da autora a fim de ressignificar sua prática, ancorada nos estudos realizados acerca das Adaptações Curriculares e o Desenho Universal para a Aprendizagem. O estudo enfatizou que as dificuldades de aprendizagem não estão condicionadas apenas às deficiências, mas principalmente às condições do ambiente escolar e social, sendo necessário revisar e corrigir os currículos e criar metodologias diversificadas que atendam a todos os alunos.

A pesquisa realizada por Farah (2022) investigou, juntamente com professores da educação básica, como o DUA pode favorecer o uso da Comunicação Alternativa (CA) numa perspectiva inclusiva na escola. Através do uso dos princípios do DUA a pesquisa contribuiu para o reconhecimento da CA como um instrumento multimodal de ensino, sendo um trabalho processual que deve ser instituído de forma transversal, tanto em AEE quanto em sala de aula regular.

O estudo desenvolvido por Sampaio (2022) procurou conhecer e compreender as práticas docentes em um contexto de Inclusão Escolar. Como resultado, a pesquisa relatou que o DUA se mostra extremamente relevante diante da necessidade de se pensar a escola inclusiva. Ao repensar a prática docente a partir do DUA se mostrou uma contribuição significativa e importante, por possibilitar a utilização de uma abordagem escolar que é voltada para a aprendizagem de todos os alunos e não uma estratégia com um fim em si mesma.

Espíndola (2023) analisa as contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e do Modelo Social da Deficiência (MSD) para compreender deficiência, educação inclusiva e planejamento pedagógico. A pesquisa conclui que o DUA possibilita a transformação das práticas pedagógicas, promovendo a diversidade em sala de aula, e ressalta a importância da formação continuada para a inclusão.

Por sua vez, Oliveira (2023) verificou que a aplicação do DUA no planejamento e na execução das aulas visa atender às necessidades de todos os alunos, incentivando a participação e o interesse de estudantes elegíveis e não elegíveis para a educação especial. Assim, o DUA se torna um suporte importante para os professores no planejamento e na aplicação de suas aulas.

A pesquisa desenvolvida por Pinto (2023) desenvolveu Sequências Didáticas para o ensino de fábulas baseadas nos princípios do DUA. Como resultado foi relatado que a utilização dos princípios do DUA na prática pedagógica promoveu aulas mais inclusivas a partir do uso de diversas estratégias de apresentação do conteúdo, estudantes mais motivados ao possibilitar que eles se expressem de diferentes maneiras, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, as pesquisas relatadas demonstraram que a prática docente a partir do e com o DUA pode se tornar um importante suporte para os professores no planejamento e execução de suas aulas, pois visa atender às necessidades de todos os estudantes por meio de um ensino diversificado, que promove e apoia a autonomia dos alunos.

#### ***D) A UTILIZAÇÃO DO DUA NA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA***

na terceira categoria “A utilização do DUA na elaboração de planos de aula”, 6 investigações analisaram planos de aulas subsidiados pelos princípios do DUA reportando-se à resultados qualitativos no processo de ensino-aprendizagem do planejamento de atividades que atendam às necessidades educacionais de todos os estudantes, deixando os conteúdos mais acessíveis e flexíveis.

Diório (2020) relatou a aplicação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no planejamento de conteúdos de Geografia para o 4º ano, utilizando recursos e metodologias diversificadas com apoio da tecnologia. Essa abordagem atendeu às necessidades educacionais de todos os alunos e ajudou os docentes a entender melhor as demandas dos estudantes.

A pesquisa de Pereira (2021) desenvolveu planos de aula inclusivos com os professores, durante a aplicação desses planos pode-se constatar que os princípios do DUA permite criar um ambiente de aprendizagem que envolve todos os estudantes e fortalece práticas pedagógicas inclusivas.

Bachmann (2020) enfatiza a importância de um planejamento estruturado no DUA, destacando que essa abordagem favorece a interação e a acessibilidade

nos conhecimentos matemáticos, especialmente para alunos com dificuldades de aprendizagem. Os resultados sugerem que um planejamento focado na acessibilidade pode melhorar significativamente a interação e o acesso a diversos saberes.

Na investigação de Angelo (2023), constatou-se que as práticas inclusivas, baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), se complementam com as Tecnologias Assistivas (TA). O DUA oferece suporte essencial ao possibilitar atividades flexíveis que ajudam os professores a superar o currículo prescritivo e a escolher recursos para facilitar o aprendizado. Assim, as TA se tornam ferramentas que os educadores podem adotar para fomentar a autonomia dos estudantes.

Santos (2023) relata em sua pesquisa que são escassas as ações colaborativas entre professores de matemática e de educação especial, pois, os professores utilizam os meios tradicionais de ensino e deixando de pensar em práticas de ensino e aprendizagem que atendam a todos os estudantes. Com o DUA, pensa-se em formas diferenciadas ao planejar e ensinar os conteúdos, a fim de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Na pesquisa desenvolvida por Walber (2023) foram analisados planos de aula, sendo possível inferir sobre a relevância e o impacto que o DUA pode trazer às práticas docentes. Assim sendo, é relatado que há a necessidade do professor se aprofundar sobre a temática para desenvolver e utilizar recursos que auxiliem em seus planejamentos e práticas de aula.

Em síntese, essas pesquisas apresentam resultados qualitativos, pois, ao utilizar os princípios do DUA para desenvolver planos de aula, possibilitou que os docentes pudessem compreender melhor as necessidades dos estudantes fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas.

### ***E) A IMPORTÂNCIA DO DUA PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR***

na quarta categoria “A importância do DUA para a promoção da inclusão escolar”, 5 pesquisas ressaltaram que o DUA possibilita uma prática inclusiva voltada à educação para todos e não somente aos estudantes público-alvo da educação especial, ademais, possibilitando que eles atuem como sujeitos ativos do processo e construam seu próprio saber.

A pesquisa de Ribeiro (2019) teve como objetivo adaptar o primeiro capítulo de um livro didático para o 1º ano do ensino fundamental, seguindo as diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e transformando-o em mídia digital. Essa adaptação resultou em melhorias no desempenho acadêmico dos estudantes, pois os recursos de acessibilidade, como áudio e explicações adicionais, ajudaram a diminuir barreiras pedagógicas. Isso facilitou o acesso ao conteúdo e promoveu a inclusão escolar.



Querido (2021) apresenta em sua pesquisa que os princípios de Desenho Universal para Aprendizagem se apresentam como um caminho profícuo para tornar as salas de aula comuns mais inclusivas. Deste modo, a pesquisa demonstrou que o DUA parece capaz de assegurar e valorizar aspectos singulares de diversos sujeitos e seus lugares de fala.

Sousa (2022) realizou sua pesquisa durante a pandemia e constatou que o aprofundamento nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) ajudou a eliminar barreiras de aprendizagem, mesmo no contexto do ensino remoto emergencial. Portanto, o planejamento baseado no DUA foi relatado como uma contribuição efetiva para melhorar a qualidade do ensino, beneficiando estudantes com ou sem deficiência.

A partir da pesquisa realizada por Costa (2023) foram desenvolvidas práticas pedagógicas organizadas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Como resultado foi possível perceber que tais práticas se mostram eficientes, pois preveem uma diversificação nas formas de apresentação dos conteúdos e múltiplas formas de sistematização e elaboração dos mesmos, permitindo, assim, um melhor e maior engajamento.

Sousa (2023) realizou uma pesquisa narrativa utilizando cartas pedagógicas e rodas de conversa, apresentando o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como um novo paradigma para práticas pedagógicas acessíveis. Durante a investigação, foram identificadas barreiras enfrentadas por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir das percepções dos educadores. Para apoiar a inclusão escolar desses estudantes, foi criado um site com materiais voltados aos princípios do DUA, visando auxiliar os professores em sua prática inclusiva.

Em síntese, as pesquisas indicaram que o uso dos princípios do DUA contribuiu para uma prática pedagógica mais acessível. Ao aplicar essa abordagem no planejamento, foram implementadas estratégias que visam eliminar barreiras de aprendizagem, permitindo que o conteúdo seja ensinado de forma inclusiva para a maioria dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim, este estudo reuniu conhecimentos produzidos sobre a temática e indicou os procedimentos metodológicos adotados. Os resultados obtidos a partir dessa revisão apresentaram lacunas em relação a carência na formação inicial e continuada de professores e a falta de pesquisas sobre essa temática na região norte. Todavia, evidenciou potencialidades de novas pesquisas que dão alicerce para efetivação da prática pedagógica inclusiva pautada no DUA.

Salientamos que esta revisão sistemática possibilitou: a) destacar a relevância deste projeto a ser desenvolvido na região Norte do Brasil no qual se



identificou a carência de pesquisas em relação a este tema; b) sublinhar o uso da pesquisa de desenvolvimento visto a etapa inicial partir do diagnóstico situacional e assim atender as singularidades no contexto educacional Amazônico; c) unir subsídios para formação docente e para prática pedagógica embasadas em pressupostos curriculares inclusivos.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, A. J. A. **A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o design universal para aprendizagem.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul, 2020.
- ANDRZEJEVSKI, E. **Adaptações curriculares e desenho universal para a aprendizagem: caminhos e possibilidades para a educação inclusiva.** Dissertação - Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2022.
- ANGELO, F. M. **A Tecnologia Assistiva no âmbito da educação inclusiva: aproximação com as diretrizes do desenho universal para aprendizagem.** Dissertação. Universidade São Caetano do Sul – USCS, São Caetano do Sul, 2023.
- ANJOS, A. G. **Formar para incluir** – a formação de professores do atendimento educacional especializado para a educação inclusiva, pautada no ensino colaborativo e na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem. Dissertação - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.
- BACHMANN, E. H. **As contribuições dos materiais didáticos manipulativos e sensoriais para o ensino de matemática com base nos princípios do desenho universal para aprendizagem.** Dissertação - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Joinville, 2020.
- CARVALHO, G. C. **Práticas inclusivas para a educação: possibilidades e desafios para os professores da rede estadual de educação do espírito santo.** Dissertação - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2022.
- CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST, 2011. (Universal version 2.0. - [www.cast.org](http://www.cast.org) / [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org) – tradução). Disponível em: <[http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines\\_2.0\\_Portuguese.pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_2.0_Portuguese.pdf)>. Acesso em: 20 maio. 2024.
- CORREIA, S.; CORREIA, P. **Acessibilidade e desenho universal.** In: CORREIA, S. CORREIA, P. Educação Especial - Diferenciação do Conceito à Prática. Porto: Gailivro, 2005. (Encontro Internacional). (p. 29–50).
- COSTA, J. M. S. **O desenho universal para a aprendizagem: uma abordagem no retorno ao ensino presencial durante a pandemia da covid-19.** Dissertação - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Santa Maria, 2023.

DIÓRIO, R. **Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

FARAH, S. **Os princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA) e o uso da comunicação alternativa (CA) na escola:** aproximações com as práticas educativas inclusivas. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul, 2022.

FROSCH, J. **Desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva:** o olhar das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, São Caetano do Sul, 2023.

GONÇALVES, M. A. N. **A Prática Docente na Perspectiva do Currículo Acessível:** Aproximações com o Desenho Universal para a Aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

MENDOZA, B. A. P. **Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA):** formação de professores para elaboração de planos de aula. Tese - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2022.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho universal para a aprendizagem:** Teoria e Prática. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

MONTECHI, A. B. **A formação do professor na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)** Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

MUZZIO, A. L. **O jogo matemático com princípios do desenho universal para aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

NUNES, A. V. D. S. **O ensino na escola inclusiva:** aproximações com o desenho universal para aprendizagem - Dissertação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul: USCS, 2023.

PEREIRA, D. S. S. **O desenho universal para a aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Feira de Santana, 2021.

PINTO, N. P. B. N. **Ensino de fábula, por meio de sequência didática, com base no desenho universal para aprendizagem.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2023.

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem:** uma pesquisa

colaborativa. 2020. 300 fls. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.

QUERIDO, V. N. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as rodas de conversas:** uma contribuição para aulas mais inclusivas. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

RIBEIRO, G. R. P. S. **Possibilidades e limitações do uso do desenho universal para a aprendizagem em uma unidade didática digital.** Dissertação – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

ROMANO, S. **Desenho universal para aprendizagem e acessibilização:** pesquisa ação colaborativa na formação de equipe escolar. Tese - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2023.

ROSE, D. H.; MEYER, A. *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.* Alexandria: ASCD, 2002. 216 p.

SAMPAIO, J. D. B. **Desenho universal para Aprendizagem:** práticas docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Taubaté, 2022.

SANTOS, G. S. **Deficiência visual e trabalho colaborativo no ensino de matemática:** aproximações ao desenho universal para aprendizagem. Dissertação. Universidade Federal de Catalão. Catalão, 2023.

SEBASTIAN-HEREDERO, E;. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2020, vol.26, n.4, pp.733-768. Epub 09-Dez-2020. ISSN 1980-5470.

SENRA, L. X.; LOURENÇO, L. M. A importância da revisão sistemática na pesquisa científica. In: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de pesquisas em Ciências:** análises quantitativas e qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SOUSA, C. N. O. **Desenho universal para aprendizagem como suporte para o ensino inclusivo:** em perspectiva a acessibilidade pedagógica para os alunos com TEA. Dissertação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pró-Reitoria de Pós-graduação em Educação. São Caetano do Sul, 2023.

SOUSA, D. L. S. **O Design Universal para Aprendizagem como possível abordagem para o ensino remoto emergencial.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, São Caetano do Sul, 2022.

WALBER, C. D. **Desenho universal para aprendizagem:** recurso pedagógico para ensino de ciências da natureza. Dissertação (mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2023.

# DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE MUDANÇAS CURRICULARES E DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*Claudimar Paes de Almeida<sup>1</sup>*

*Hitacyara Fabrício Chaves<sup>2</sup>*

*Josiane da Silva Almino<sup>3</sup>*

*Elexandra Vinhork Nogueira<sup>4</sup>*

*Romilson Fernandes dos Reis<sup>5</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A formação docente enfrenta atualmente um cenário desafiador, marcado por profundas e recorrentes mudanças nas diretrizes curriculares e nas políticas educacionais. Essas transformações têm exigido dos professores não apenas a adaptação de suas práticas pedagógicas, mas também uma reformulação constante de seu papel como educadores. Nesse contexto, o ato de ensinar ultrapassa o simples domínio de conteúdo e se torna uma tarefa multifacetada, na qual o professor precisa desenvolver competências mais amplas e habilidades específicas para lidar com um ambiente educacional em constante renovação. Esse cenário desafiante torna a discussão sobre a formação docente ainda mais relevante, demandando uma análise atenta sobre como esses profissionais estão sendo preparados para responder a tais exigências e complexidades.

---

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professor vinculado à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). [claudimarpaes@hotmail.com](mailto:claudimarpaes@hotmail.com).

2 Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. [ytafabricio@hotmail.com](mailto:ytafabricio@hotmail.com).

3 Mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Dourados – MS). [josinha.sa@gmail.com](mailto:josinha.sa@gmail.com).

4 Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). [elexandra2013@hotmail.com](mailto:elexandra2013@hotmail.com).

5 Mestrando em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professor vinculado à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. [romilson.reis@prof.am.gov.br](mailto:romilson.reis@prof.am.gov.br).

A adaptação às novas demandas curriculares é um dos principais desafios para os professores nos dias de hoje, especialmente em países onde reformas curriculares, como a BNCC no Brasil, redefinem o que se espera do ensino em cada nível de escolaridade. Essas mudanças demandam dos docentes não apenas a atualização de suas práticas, mas também um novo olhar sobre o próprio currículo, que passa a valorizar competências que visam a formação integral do aluno. Contudo, esse processo não é simples; muitos professores enfrentam dificuldades em ajustar-se a essas novas diretrizes, especialmente quando faltam recursos de formação continuada que poderiam auxiliá-los nessa transição. Assim, compreender e discutir as implicações dessas novas demandas se torna fundamental para analisar os desafios reais que impactam a prática pedagógica cotidiana.

Além das questões curriculares, as políticas educacionais também afetam diretamente a atuação dos professores, influenciando sua identidade e percepção profissional. Em um contexto de políticas voláteis e frequentemente sujeitas a interesses externos, o professor se vê constantemente pressionado a adaptar-se a novas normas e diretrizes, que nem sempre consideram as particularidades do contexto educacional e da realidade da sala de aula. Essa instabilidade pode gerar um sentimento de insegurança e desvalorização entre os docentes, impactando a sua autonomia e o senso de propósito na profissão. Com isso, as políticas educacionais não apenas ditam o que deve ser ensinado, mas também moldam a forma como os professores se veem como profissionais e agentes de transformação.

Outro aspecto essencial na formação docente contemporânea é a preparação para uma educação inclusiva e que valorize a diversidade. As novas diretrizes curriculares apontam para a necessidade de garantir um ambiente educacional que contemple as diferenças, sejam elas culturais, sociais ou individuais. Entretanto, essa tarefa também implica desafios consideráveis, pois exige que o professor possua conhecimentos e estratégias específicos para lidar com uma diversidade de perfis em sala de aula. Muitas vezes, a formação inicial não proporciona a base necessária para que o professor promova uma verdadeira inclusão, deixando-o com o desafio de desenvolver essas competências no decorrer de sua prática. Essa lacuna evidencia a importância de discutir como a formação docente pode ser estruturada para preparar melhor os professores para enfrentar a diversidade e promover a inclusão de maneira eficaz.

Este capítulo tem como objetivo explorar os principais desafios enfrentados pela formação docente em tempos de mudanças curriculares e de políticas educacionais, destacando três aspectos centrais: a adaptação às novas demandas curriculares, o impacto das políticas educacionais na prática e na identidade docente e a formação para a inclusão e diversidade em sala de aula.

A análise dessas questões busca oferecer uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas pelos professores e das necessidades de aprimoramento na formação inicial e continuada. Ao final, espera-se que essa discussão contribua para o desenvolvimento de estratégias e propostas que possam apoiar a formação docente, fortalecendo o papel dos educadores e preparando-os para uma atuação eficaz frente aos desafios contemporâneos da educação.

## **2. ADAPTAÇÃO ÀS NOVAS DEMANDAS CURRICULARES**

A adaptação às novas demandas curriculares tem exigido que os professores modifiquem suas práticas pedagógicas para atender às mudanças impostas por reformas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, ao propor um conjunto de competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, promove um olhar mais amplo sobre o papel do professor e requer uma abordagem pedagógica que vá além do simples ensino de conteúdos. Dessa forma, os docentes são chamados a implementar estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, o que inclui habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além do conhecimento técnico. Para tanto, a formação continuada torna-se essencial, pois é por meio dela que os professores podem se familiarizar com metodologias ativas e práticas inovadoras que lhes permitam realizar essa adaptação (GATTI, 2019).

Essa necessidade de formação continuada, contudo, enfrenta diversos obstáculos, como a falta de recursos, tempo e suporte institucional para que os professores se capacitem de forma adequada. Além disso, as mudanças curriculares costumam ser implementadas de maneira acelerada, sem que haja uma preparação prévia consistente, o que sobrecarrega os professores e limita sua capacidade de adaptação. Para Freire (1996), uma prática pedagógica significativa requer reflexão crítica e tempo para que os educadores compreendam e apliquem novos conhecimentos em suas rotinas. A imposição de prazos curtos e a pressão para atender às novas diretrizes podem comprometer a qualidade da educação, pois muitos professores acabam adotando as mudanças de forma superficial, sem o devido aprofundamento.

A implementação da BNCC, por exemplo, propõe o uso de metodologias como a aprendizagem baseada em problemas e o trabalho por projetos, que promovem maior engajamento e autonomia dos alunos. No entanto, essas abordagens demandam do professor não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades interpessoais e uma postura reflexiva sobre sua prática. Como destaca Nóvoa (2019), a formação docente precisa ser entendida como um processo contínuo de construção, no qual o educador deve ser incentivado a experimentar, adaptar e avaliar novas práticas. Sem um apoio consistente para o

desenvolvimento dessas habilidades, a adaptação às demandas curriculares pode se tornar um desafio quase insustentável.

Outro desafio na adaptação às novas demandas curriculares é a necessidade de considerar o contexto de cada escola e a realidade dos alunos. Em muitas escolas, especialmente as situadas em áreas de vulnerabilidade social, os recursos e o apoio institucional são limitados, o que dificulta a implementação efetiva das mudanças propostas. Além disso, o tempo necessário para planejar e aplicar novas estratégias é frequentemente limitado pela carga de trabalho e pelas demandas burocráticas impostas aos professores. Para superar essas barreiras, é fundamental que as políticas educacionais não apenas promovam as mudanças curriculares, mas também ofereçam condições reais para sua aplicação, levando em conta a diversidade de contextos educacionais e as particularidades de cada instituição.

A adaptação às novas demandas curriculares representa um desafio significativo para os professores, que precisam de apoio e formação contínua para implementar as mudanças propostas de maneira eficaz e contextualizada. A formação docente, nesse sentido, deve ser planejada para atender às demandas da prática pedagógica atual, oferecendo aos educadores oportunidades de desenvolver novas competências e metodologias que vão ao encontro das exigências curriculares. Para que a BNCC e outras reformas similares atinjam seus objetivos, é imprescindível que o processo de adaptação seja acompanhado por políticas de apoio que garantam recursos, formação e suporte, permitindo que os professores desempenhem seu papel com autonomia e compromisso em um ambiente educacional cada vez mais dinâmico e desafiador (GATTI, 2019; FREIRE, 1996; NÓVOA, 2019).

### **3. IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA E NA IDENTIDADE DOCENTE**

As políticas educacionais desempenham um papel fundamental na construção e na definição das práticas e da identidade profissional dos professores, muitas vezes de maneira incisiva e transformadora. Em contextos de mudanças frequentes e rápidas, geralmente motivadas por interesses políticos ou econômicos, os professores são obrigados a adaptar suas práticas de forma quase imediata, sem o devido tempo para reflexão e ajuste. Essa pressão constante interfere diretamente na autonomia docente, essencial para uma prática pedagógica rica e adaptada às necessidades dos alunos. Segundo Freire (1996), a autonomia é uma das bases de uma educação crítica e significativa, e a sua restrição gera um ambiente em que o professor se vê limitado a cumprir determinações que nem sempre condizem com sua visão pedagógica ou com as especificidades de sua sala de aula, o que empobrece o processo educacional.



Além da autonomia, a construção da identidade profissional do docente é fortemente impactada por essas políticas voláteis, que frequentemente limitam a liberdade pedagógica e dificultam o desenvolvimento de uma identidade sólida e coerente. A identidade profissional do professor se forma com o tempo, fundamentada nas experiências vividas, nas práticas exercidas e na reflexão contínua sobre o papel do educador na sociedade. Como destaca Nóvoa (2019), a identidade docente não é um dado fixo, mas sim um processo de construção contínua, profundamente influenciado pelo contexto institucional e pelas políticas educacionais. Quando essas políticas mudam constantemente e impõem diretrizes sem dialogar com os professores, minam o espaço necessário para a construção de uma identidade profissional sólida, dificultando o desenvolvimento de um compromisso profundo com a prática e, conseqüentemente, impactando negativamente a qualidade do ensino.

A liberdade pedagógica, por sua vez, é um elemento essencial que permite ao professor ajustar sua prática de acordo com as necessidades de seus alunos e de seu contexto. Quando as políticas educacionais restringem essa liberdade, seja impondo métodos específicos, seja limitando o espaço para a experimentação e adaptação, o professor perde parte de sua capacidade de atuar de forma personalizada e criativa. Gatti (2019) enfatiza que a prática docente deve ser ancorada em uma capacidade de tomada de decisão informada, que considere as necessidades reais da comunidade escolar. Sem essa liberdade, o sentido de realização e a satisfação na profissão tendem a diminuir, pois o professor passa a ser um executor de diretrizes, e não um criador de possibilidades pedagógicas, o que reduz seu papel a uma função meramente técnica e menos inspiradora.

Essa interferência das políticas educacionais na prática pedagógica também afeta diretamente a motivação e o bem-estar emocional dos docentes, que, em um cenário de mudanças constantes, são frequentemente submetidos a uma pressão adicional para cumprir as novas diretrizes, muitas vezes sem o suporte necessário. A imposição de políticas sem a devida preparação e sem suporte institucional adequado resulta em incertezas que prejudicam a motivação do professor e promovem um sentimento de desvalorização da profissão. O sentimento de insegurança e desvalorização tende a minar a dedicação e o envolvimento dos professores com sua prática pedagógica, gerando, em muitos casos, desmotivação e até mesmo exaustão emocional. Como aponta Tardif (2014), a prática docente requer não apenas conhecimento técnico, mas também uma motivação interna que é fundamental para a manutenção de um trabalho educativo de qualidade e humanizado.

O impacto das políticas educacionais na prática e na identidade dos professores é profundo e multifacetado. A constante necessidade de adaptação,



a falta de autonomia e a limitação da liberdade pedagógica prejudicam o desenvolvimento de uma identidade profissional coerente e comprometida, enquanto as frequentes mudanças nas diretrizes minam a motivação dos professores, gerando um ciclo de desvalorização e desânimo que afeta o ambiente escolar como um todo. Freire (1996), Nóvoa (2019) e Tardif (2014) destacam a importância de uma prática docente baseada na autonomia, no reconhecimento da identidade profissional e na liberdade pedagógica. Para que os professores possam cumprir seu papel como agentes de transformação social e educacional, é essencial que as políticas educacionais considerem o contexto e ofereçam um suporte que respeite a complexidade do trabalho docente, promovendo um ambiente de respeito e valorização.

#### **4. FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO E DIVERSIDADE EM TEMPOS DE MUDANÇA**

A formação para a inclusão e a diversidade representa um dos grandes desafios contemporâneos para a educação e para a prática docente. Em tempos de reformas e adaptações curriculares, há uma demanda crescente para que as escolas não apenas reconheçam a diversidade cultural e social presente no ambiente escolar, mas também promovam a inclusão efetiva de todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou contextos. Esse contexto exige que os professores estejam preparados para lidar com uma pluralidade de realidades em sala de aula, muitas vezes sem o suporte ou os recursos adequados para enfrentar as complexidades de um ensino inclusivo e adaptado às demandas específicas de cada aluno. Como apontam Gatti e Barreto (2020), uma formação docente sólida e contínua que aborde esses temas é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas realmente inclusivas.

Um dos principais desafios para a formação dos professores está na necessidade de desenvolver competências específicas para trabalhar com a diversidade e a inclusão, indo além do conteúdo tradicional das disciplinas. Nesse sentido, a formação continuada assume um papel estratégico, capacitando os docentes a reconhecerem e valorizarem a multiplicidade de identidades e necessidades presentes no ambiente escolar. A formação para a diversidade exige que os professores compreendam não apenas questões de inclusão de alunos com deficiência, mas também aspectos culturais, étnicos, de gênero e de orientação sexual, que tornam o ambiente escolar um espaço de convivência múltipla. Para Rodrigues (2021), a formação que prioriza a inclusão e a diversidade contribui para uma prática pedagógica mais justa e democrática, capaz de engajar todos os alunos em seu processo de aprendizagem.

Entretanto, essa formação específica para a inclusão e a diversidade é frequentemente insuficiente nas formações iniciais e, quando abordada, ocorre de maneira superficial. Muitos professores relatam que a formação inicial não abrange adequadamente as metodologias inclusivas, e as formações continuadas nem sempre abordam as especificidades necessárias para lidar com a realidade de uma sala de aula diversa. Além disso, a falta de apoio institucional pode fazer com que os professores se sintam desamparados diante dos desafios da inclusão, sem orientação prática ou recursos que permitam implementar as políticas inclusivas de maneira eficaz. Segundo Damasceno e Souza (2022), uma educação inclusiva só é possível quando as instituições fornecem suporte técnico e psicológico contínuo, além de recursos pedagógicos adaptados às necessidades de cada aluno.

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas também é um desafio significativo, especialmente porque a diversidade de necessidades em sala de aula exige abordagens individualizadas, que considerem o ritmo de aprendizado e as particularidades de cada aluno. Para Freitas e Nascimento (2021), práticas como a diferenciação pedagógica e o planejamento colaborativo são fundamentais para garantir que cada aluno tenha condições de aprender conforme suas possibilidades. No entanto, essas estratégias demandam tempo e capacitação específica, além de recursos adequados, o que nem sempre é viável na realidade escolar brasileira. A falta de apoio e de recursos limita as possibilidades de adaptação das práticas pedagógicas, levando muitos professores a sentirem-se frustrados e sobrecarregados com as demandas inclusivas.

Além das dificuldades práticas e institucionais, o desafio da inclusão e da diversidade traz à tona questões éticas e sociais, que exigem dos professores uma postura crítica e reflexiva. Incorporar práticas pedagógicas inclusivas implica, também, revisar valores e preconceitos que podem estar enraizados na cultura escolar e que podem reforçar a exclusão. Como destacam Santos e Oliveira (2023), é fundamental que os professores recebam uma formação que vá além das técnicas pedagógicas e que permita uma análise crítica das estruturas sociais e institucionais que perpetuam a exclusão no sistema educacional. A construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso passa, portanto, pela conscientização dos próprios professores sobre o papel que desempenham na promoção de uma educação verdadeiramente democrática.

A pressão por uma educação que respeite a diversidade também recai sobre a necessidade de materiais e de recursos pedagógicos inclusivos, que considerem as diferentes realidades e necessidades dos alunos. Muitas vezes, os materiais disponíveis nas escolas não contemplam essa diversidade, o que torna a adaptação curricular ainda mais desafiadora. Mesmo quando a formação

inicial aborda o tema da inclusão, sem o suporte de recursos concretos, como tecnologias assistivas e materiais adaptados, o trabalho inclusivo se torna um esforço isolado do professor. Segundo Damasceno e Souza (2022), para que a inclusão ocorra de maneira efetiva, é indispensável que o sistema educacional como um todo se comprometa com a oferta de recursos inclusivos que atendam às diferentes demandas educacionais.

Diante de todos esses aspectos, a formação para a inclusão e a diversidade em tempos de mudança é, sem dúvida, uma tarefa árdua, mas indispensável para a construção de uma educação mais igualitária. A inclusão não pode ser apenas uma diretriz curricular ou uma obrigação institucional; ela deve ser um compromisso coletivo, que envolve tanto os professores quanto as escolas e os órgãos de gestão educacional. Para que essa transformação ocorra, é necessário que os professores contem com uma formação contínua e com recursos adequados, que lhes permitam desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e que respeitem a diversidade cultural, social e de necessidades dos alunos. Como argumentam Gatti e Barreto (2020), Rodrigues (2021), Damasceno e Souza (2022), Freitas e Nascimento (2021) e Santos e Oliveira (2023), uma formação docente sólida, voltada para a inclusão e a diversidade, é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação que valorize suas individualidades e promova seu pleno desenvolvimento.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observa-se que a formação docente, em tempos de intensas mudanças curriculares e políticas educacionais, é desafiada a lidar com um cenário de transformações rápidas e profundas. As exigências postas sobre os professores incluem a necessidade de constante adaptação, resiliência e capacidade crítica para assimilar e implementar diretrizes curriculares que, ao mesmo tempo, promovam uma educação mais inclusiva, moderna e voltada para as competências. Nesse sentido, a adaptação às novas demandas curriculares requer mais do que o desenvolvimento de habilidades técnicas e pedagógicas; ela demanda um compromisso contínuo com o crescimento profissional e a atualização das práticas de ensino. Para que essa adaptação seja efetiva, é imprescindível que haja um suporte institucional adequado, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos docentes.

O impacto das políticas educacionais na prática e na identidade docente se reflete em uma relação complexa entre autonomia e regulamentação. As políticas frequentemente trazem diretrizes que delimitam as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, desafiam a construção de uma identidade profissional segura e autônoma. Em um cenário de políticas educacionais instáveis, onde mudanças

ocorrem com frequência, os professores podem sentir-se desorientados ou até desmotivados, o que afeta diretamente a qualidade de sua prática pedagógica. Portanto, é crucial que políticas educacionais sejam formuladas considerando a realidade dos educadores e oferecendo condições para que eles desenvolvam seu trabalho com autonomia e confiança. Investir em uma formação que permita ao professor compreender e criticar essas políticas de maneira fundamentada e autônoma pode fortalecer sua identidade profissional, permitindo que ele atue de maneira consciente e crítica dentro das novas normativas.

A formação para a inclusão e a valorização da diversidade aparece como um dos aspectos mais desafiadores e, ao mesmo tempo, mais necessários na atualidade. Uma educação verdadeiramente inclusiva e que respeite as diferenças exige que os professores sejam capacitados para entender e integrar as diversas realidades dos estudantes em suas práticas pedagógicas. No entanto, muitos professores ainda não recebem uma formação adequada para lidar com a diversidade de maneira efetiva, e essa lacuna representa um obstáculo para o desenvolvimento de uma educação que acolha a todos. As instituições de formação docente precisam, portanto, incorporar estratégias que ajudem os professores a reconhecer as especificidades de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizado que respeite e valorize a individualidade, sem deixar de lado os objetivos comuns de formação integral dos estudantes.

Diante desse cenário, é evidente que a formação docente precisa ser repensada e estruturada de modo a preparar o professor para enfrentar essas múltiplas demandas de maneira eficaz e sustentável. A articulação entre instituições de ensino, políticas públicas e o próprio corpo docente é essencial para criar um ambiente de apoio e desenvolvimento contínuo, que permita ao professor adaptar-se e responder de maneira crítica e construtiva às mudanças curriculares e políticas. O compromisso com uma formação mais abrangente, que contemple a atualização constante e o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as políticas educacionais, pode ser uma chave importante para que o professor mantenha seu papel de agente transformador em uma sociedade plural e em constante evolução.

Em suma, os desafios da formação docente em tempos de mudanças curriculares e políticas educacionais refletem a complexidade e a importância dessa profissão, que exige dos professores um compromisso contínuo com o desenvolvimento pessoal e profissional. A adaptação às novas demandas curriculares, a compreensão e crítica das políticas educacionais e a formação para a inclusão são três pilares fundamentais para a atuação docente hoje. Superar esses desafios requer um esforço conjunto entre instituições de formação, órgãos governamentais e a própria classe docente. Ao promover uma formação sólida

e integrada, que valorize a prática pedagógica, a autonomia e o compromisso com a inclusão, estaremos mais próximos de formar professores preparados para atuar em um sistema educacional que reflete os valores e as necessidades da sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- DAMASCENO, Maria; SOUZA, Ana C. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luciana; NASCIMENTO, Raquel. Inclusão escolar e práticas pedagógicas: caminhos e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 45-63, 2021.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0226899, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gatti>. Acesso em: 29 out. 2024.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. **Profissão docente: novas exigências e a formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2020.
- NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma formação de qualidade. In: NÓVOA, António; AMANTE, Lurdes (org.). **A profissão docente: novas exigências, novos desafios**. Porto: Porto Editora, 2019. p. 19-32.
- RODRIGUES, Cláudia. **Diversidade e inclusão na educação básica: formação docente e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- SANTOS, Carla; OLIVEIRA, Tiago. **Educação e exclusão: uma análise crítica das práticas escolares**. Rio de Janeiro: FGV, 2023.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

# EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Carolina Votto Silva<sup>1</sup>*

*Antonio Reis de Sá Junior<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Aprender e estudar em comum é a melhor forma de promover uma vida em comum, uma sociedade convivial. Para isso, precisamos de uma educação pública que nos permita ir além do espaço que já habitamos, e chegar mais longe. Não há educação sem o desejo de poder ser *outro alguém*. Muitos citam, imperfeitamente, a célebre frase de Píndaro – “torna-te no que és” –, quando a versão exata é “torna-te no que aprendeste a ser” (QUÉRINI, 2016). A educação não serve para nos fecharmos no que “já somos”, serve para aprendermos a começar o que “ainda não somos”.

*(Alvim, Y. Nóvoa, A. 2021, p. 07)*

Pretendemos neste capítulo abordar a importância da formação de professores reflexivos, críticos e inventivos, principalmente no tocante, as possibilidades desse processo educativo ser um investimento para a transformação de sujeitos que se orientem para uma pulsão de vida. Historicamente a formação docente se encaminhava para um viés tecnicista, os conteúdos e saberes que os sujeitos deveriam aprender no processo de aquisição dos conhecimentos para se tornar uma mestra ou mestre, não poderiam estar vinculados as emoções, criatividade. Os afetos até hoje em certa instância são relegados a segundo plano pela defesa de uma educação racionalista, de caráter cartesiano que tem sua primazia nas faculdades racionais.

---

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

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

O corpo e as emoções ficaram durante muito escamoteados dos princípios e metodologias pedagógicos. A não ser nas disciplinas que se era e é autorizado a expressar suas emoções e criatividade, espaços de aprendizagem que até hoje são marginalizados e pouco valorizados. Nesse sentido, temos como escopo abordar como os espaços de invenção, que valorizam os afetos e se encaminham para uma educação da sensibilidade precisam ser explorados na formação docente. Principalmente na contemporaneidade, contexto em que escutamos falar em demasia em termos como “saúde mental”, “ansiedade”, “depressão”, “burnout”.

É preciso ressaltar que não iremos analisar esses transtornos mentais, mas sim refletir de como uma educação para a estesia (para a sensibilidade, percepção, afetos) podem ser uma via de aprendizagem para a formação docente. Uma educação sensível que leve em consideração os sentimentos e o reconhecimento das subjetividades podem nos auxiliar em um processo formativo mais humanizado e menos bárbaro. A metodologia escolhida é de análise bibliográfica, tendo como fio condutor a relação da educação com a vida, os aportes teóricos dialogam com teoria pós estruturalista por compreendermos que os autores que dialogam com essa leitura de pensamento rompem com o paradigma da filosofia da consciência.

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE E OS APORTES TEÓRICO-FILOSÓFICOS**

Dessa forma, já que escola é o lugar privilegiado do encontro com o “estranho” do outro e conseqüentemente aquele que nos habita, isso pode nos permitir a construção de laços sociais e afetivos que demandam respeito e responsabilidade diante de cada sujeito. Na antiguidade grega, esses preceitos éticos e morais já eram salutares para uma convivência em sociedade, como podemos observar no Manual de Epicteto: um pequeno manual com conselhos éticos: “o que depende de nós e o que não depende de nós”: “[5b] É ação de quem não se educou acusar os outros pelas coisas que ele próprio faz erroneamente. De quem começou a se educar, acusar a si próprio. De quem já se educou, não acusar os outros nem a si próprio” (2012, p.19).

Essa prática *etopoiética*, presente na literatura grega filosófica, nos permite avançar na construção de uma ideia de formação humana que contemple a liberdade como um lugar privilegiado. Um corpo voltado para a liberdade, assim como um corpo social que se investe da urgência de ser livre, necessita construir bases que fortaleçam esse escopo. Nietzsche (2002) considerava que para se ter uma existência inventiva era imprescindível que se conhecesse as feridas e a força plástica de cada cultura. No entanto, a história da cultura ocidental evidencia as contradições presentes no campo das disputas e batalhas, geralmente, sendo estas movidas pela conquista do poder - como bem viver em uma sociedade orientada para a catástrofe? É preciso que nos indaguemos acerca disso.



Atualmente nos deparamos com uma série de desafios na esfera educacional, podemos mapear as transformações que nós sofremos após uma pandemia que nos desestabilizou em muitos sentidos. Também como filhos de início de século podemos destacar que a competição, a aceleração de informações, o uso brusco e desorientado das redes sociais, está causando um enorme impacto nas gerações vindouros. Tanto na formação de professores, podemos identificar nas salas de aulas como os estudantes estão mais ansiosos, com muita dificuldade em focar a atenção, as dificuldades econômicas e financeiras.

#### Exposição Liminal de Leandro Erlich



**Figura 1- Exposição Liminal.** Fonte: Disponível em:< <https://www.arte-online.net/Notas/El-Aula-de-Leandro-Erlich>> Acesso em: 29 de julho de 2024.

Até situações que vão caindo no campo abstrato como estamos formando gerações para lidar com a frustração e com o real do mundo, sendo que estes sujeitos vivem na pele fina da fantasia das redes sociais, onde não é preciso respeitar, sentir empatia ou alteridade com a diferença? Sem contar o tempo para digerir os lutos e as perdas que cada um vive e em termos de sociedade. Essas questões são alguns dos elementos que atravessam a educação contemporânea e a formação docente, precisamos olhar com sensibilidade para esses acontecimentos para construir formas de dialogar com as gerações e produzir novos sentidos para a vida continuar sendo algo que produza interesse.



Hannah Arendt (2008) em seu manuscrito póstumo do final da década de 1960, “Liberdade para ser livre”, apresenta em um contexto assolado por “revoluções” em diferentes rincões do mundo ocidental, compreender como a liberdade é o fenômeno mais importante da vida política e conseqüentemente da vida pública. Pedro Duarte (2018, p. 09) no prólogo do texto, discute que é uma obra que possui um título intrigante e emblemático, “intrigante pois, se ampara em uma redundância: liberdade para ser livre. Emblemático pois aí está a chave para o sentido da política, de acordo com a própria autora”. Tanto Freire como Arendt nos possibilitam refletir acerca da importância de uma educação sensível que contemple a liberdade do sujeito ao se reconhecer pertencente a uma cultura e sua história.

Penso que os homens da revolução voltaram a esse poema da Antiguidade<sup>3</sup> em particular, independentemente de sua erudição, não apenas porque a ideia pré-revolucionária de liberdade, mas também a experiência de ser livre coincidia, ou antes estava intimamente entrelaçada, com o início de alguma coisa nova – falando em termos metafóricos, com o início de uma nova era. Ser livre e iniciar alguma coisa nova eram sentidos iguais. E obviamente, este misterioso dom humano, a capacidade de começar algo novo, tem a ver com o fato de que cada um de nós veio ao mundo como um recém-chegado ao nascer. Em outras palavras, podemos iniciar alguma coisa porque somos inícios e, portanto, iniciantes. Na medida em que a capacidade de agir e falar - e falar não é senão outro modo de agir – nos torna seres políticos, e uma vez que agir sempre teve o significado de pôr em movimento algo que não estava lá antes, o nascimento, a natalidade humana – que corresponde à mortalidade humana – é a condição ontológica *sine qua non* de toda a política. (ARENDR, 2018, p. 43-44)

Sendo a educação o espaço privilegiado para a construção de novos inícios e da preservação do arcabouço produzido pela humanidade, precisamos refletir porque a incidência de tantos atropelos emocionais e de dificuldades de comunicação, de sociabilidade estão presentes no espaço das escolas e de formação docente, como as universidades? Desde que retornamos as aulas presenciais após pandemia, refletimos sobre o retorno das crianças e adolescentes para as escolas e os conflitos e ansiedades advindos deste momento.

Essa é uma questão que visamos refletir desde os desdobramentos da pandemia, quando todos fossem retornar aos espaços formativos de convivência quais seriam os projetos de acolhimento psíquico, de sociabilidade. Qual pedagogia da escuta seria implementada para que possamos elaborar e narrar as experiências que atravessamos no período pandêmico e o retorno para a convivência com as pessoas, sendo que muitas famílias ainda estão enlutadas, outras estão tendo que lidar com as conseqüências das sequelas deixadas pela COVID-19 em seus corpos.

---

3 Hannah Arendt se refere ao poema do poeta romano Virgílio, da sua quarta égloga: “A frase *Novus Ordo Seclorum* (do [latim](#), que significa *Nova Ordem dos Séculos*)”.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não dá para simplesmente retornar e tocar a vida que era antes, mudamos, fomos atravessados por uma enorme catástrofe e precisamos repensar nossos modos de vida e sociabilidade, com paciência e afetividade, pois se não encararmos o fato de que nossa subjetividade sofreu um enorme abalo, as crianças e adolescentes pagarão um preço muito alto pela nossa inoperância. Aqui mais uma vez, pensamos que uma educação que valorize a arte, o pensamento e a filosofia são os elementos possíveis para começar esse retorno a um mundo que necessita ser reinventado, somos na travessia, ela não é fácil, mas é preciso reconquistar a alegria de estarmos juntos.

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social. Sabemos que o grande “mercado global da educação” vai continuar a crescer nos próximos anos. O que fazer? Pela nossa parte, o mais importante é reforçar a esfera pública digital, desenvolver respostas públicas na organização e na “curadoria” do digital, criar alternativas sólidas ao “modelo de negócios” que domina a Internet, e promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo. É com base nesses princípios que podemos imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, sem cairmos no disparate de reproduzir “à distância” as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções “prontas-a-usar”. (Alvim, Y. Nóvoa, A. 2021, p. 03)

As experiências pedagógicas que experimentamos com o digital durante a Pandemia nos legaram questões para refletirmos sobre a pedagogia do encontro, a importância da convivência com a diferença para vivermos em sociedade com menos violências e mais diversidades. Também conforme Alvim e Nóvoa (2021) aceleramos décadas de convívio e experimentação digital, novos vocabulários foram tornando parte de nosso cotidiano, expressões como aulas síncronas e assíncronas, remoto, híbrido. A vida na tela foi se esboçando e a geração “pologarzinho” nas palavras de Michael Serres ficou mais evidente:

Espaço de circulação, oralidade difusa, movimentos livres, fim das classes classificadas, distribuições díspares, serendipidade da invenção, velocidade da luz, novidade dos sujeitos e dos objetos, procura de uma outra razão...: a difusão do saber já não pode ter lugar em nenhum dos campi do mundo, ordenados, formatados página a página, racionais à antiga, imitando os campos do exército romano (SERRES, 2012, p. 47).

Freud (2020) em suas reflexões acerca da Clínica psicanalítica II, abordou a necessidade de seguirmos três passos essenciais na orientação da construção de uma subjetividade, que permita lidar com os acontecimentos da vida. Ele afirmou que é preciso “lembrar, refletir, perlaborar”. Neste sentido, a importância de se pensar em uma cultura que esteja preparada para implementar esses três passos. Não sendo possível somente lembrar sem o advento da reflexão e das possibilidades transformadoras das descobertas ocasionadas por esse processo investigativo. Assim como, o luto pelo investimento em algo que se perdeu necessita de tempo e repertório que leve os sujeitos em direção a formas inventivas de vida. Podemos refletir que uma educação para a sensibilidade desde a formação docente iria permitir a construção de sujeitos que respeitem suas subjetividades e o mundo.

“Transmudadas em novos corpos meu espírito leva-me a cantar as formas. Ó deuses! Inspirai-me os planos – enfim: vós também as transformastes – e conduzi um canto ininterrupto desde as origens do mundo até os meus dias (...) Ser nenhum conservava a própria forma. E uma coisa se opunha às outras porque, em um único corpo, as frias combatiam as quentes; as úmidas, as secas, as moles, as duras; as sem peso, aquelas que tinham peso”. (OVÍDIO, (2017, p. 30)

Somos sujeitos em movimento, constantemente atravessados pelas mudanças, já ao acordar não somos mais os mesmos, no entanto, ainda assim, possuímos enormes dificuldades em lidar com as mudanças e transformações. Geralmente elas ocasionam muito medo, podemos pensar que são em certa medida, um impulso de preservação. Entretanto, somos formados para poder fazer o caminho das transfigurações em relação as nossas vidas, a educação e o legado de produções da humanidade são aportes que poderiam orientar esse processo. Importante que não nos esqueçamos disso, por mais que pareça abstrato, são essas pequenas artes do encontro, dos desejos, das invenções que mantem nosso olhar interessado pelo outro e pela vida. Consideramos quase impossível trabalhar com educação despossuído do interesse pelo que é da ordem da vivacidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, Y. NÓVOA, A. **OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021

ARENDRT. H. **Liberdade para ser livre**. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

ARRIANO, Flavio. **Manual de Epicteto**. – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.

ALBANO, Ana Angélica: **Por uma pedagogia da infância através da arte**.

In: *Infância, arte e produção cultural* / Organização: Kátia Patrício Benevides Campos, Maria das Graças Oliveira, Crislaine Boito. – Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando.** Porto Alegre: Zouk, 2022.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III.** - São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMNITZER, Luís. **Reflexiones Sobre Pedagogía.** Memorias, Seminario Taller Nuevas Tendencias en la Enseñanza del Arte. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes, 1995.

CARERI, Francesco. **Walkspaces: o caminhar como prática estética.** São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

**CARTA das Cidades Educadoras** (1990). Disponível em <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf> Acesso em 29 jan. 2023.

CARVALHO, Francione (2017). In: **“Saberes e experiências na (da) cidade: arte, cultura e formação de professores”** *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5 (2): 18-29.

CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando.** Porto Alegre: Zouk, 2022.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson e IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar, 2001.

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FUSARI e FERRAZ. Maria de Rezende E, Maria Heloísa C. de T. **A Arte na Educação Escolar.** – São Paulo: Cortez, 2001.

HOLM, Anna Marie. **A energia criativa natural.** In: *Pro-Posições*. v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2228/43-dossie-holmam.pdf> > Acesso em: 10 de março de 2023.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte.** São Paulo: av form/Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte.** – Porto Alegre: Artmed, 2003.

IABELBERG, Rosa. **O ensino de arte na educação brasileira**, In: REVISTA USP. - São Paulo, n. 100, P. 47-56, 2013-14.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte.** São Paulo: FTD, 1998.

JAEGER, Wemer Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego.** – São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Artes Médica Sul, 2000.

IRWIN, Rita. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica.** in: BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lilian. *Interritorialidade: mídias, contextos e educação.* São Paulo: Editora Senac São Paulo; Edições SESC SP, 2008, p. 87-104.

IABELBERG, Rosa. **O ensino de arte na educação brasileira**, In: REVISTA USP. - São Paulo, n. 100, P. 47-56, 2013-14.

MARTINS, M. C. **Arte na Pedagogia: problematizando realidades, desejos e devires.** In.: CONFAEB, *Arte/Educação: corpos em trânsito*, 22, 2012, São Paulo. Anais... São Paulo: FAEB, p. 1- 4, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. TELLES, M. Terezinha. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo.** São Paulo: FTD, 2010.

OVÍDIO. **As metamorfoses.** – Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio na formação universitária de professores de educação infantil.** IN: SEARA, Izabel Christine. DIAS, Maria de Fátima Sabino. OSTETTO, Luciana Esmeralda. CASSIANI, Suzani (orgs). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.

SACRISTÁN, J. G. “**Tendências investigativas na formação de professores**”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

SERRES, M. **Petite poucette.** Paris: Le Pommier, 2012.

SOUZA, Alba Regina Battisti de et al. **Anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio curricular supervisionado e formação docente.**

SILVA, Marose Leila e. **A cidade é uma escola: andarilhos em práticas urbanas coletivas** / Marose Leila e Silva. - São Paulo, 2019.

# A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Bruna Marques Duarte<sup>1</sup>*

*Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro<sup>2</sup>*

*Vânia de Fatima Tluszcz Lippert<sup>3</sup>*

*Célia dos Santos Moreira<sup>4</sup>*

A Educação do Campo, historicamente, esteve frequentemente à margem das políticas públicas educacionais, com as prioridades voltadas às áreas urbanas resultando na conseqüente negligência das zonas rurais. Esse cenário refletia uma visão limitada de progresso social. Contudo, impulsionada pelas demandas da sociedade civil organizada e pelas iniciativas governamentais, têm crescido a valorização de uma educação contextualizada e inclusiva, voltada às comunidades rurais. Como afirma Leite (1999), a sociedade brasileira só passou a se preocupar com a educação rural durante o intenso movimento migratório

- 
- 1 Doutora em Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora de Ciências na Secretaria de Estadual de Educação do Paraná. Integrante do grupo de Pesquisa em Etnomatemática Indígena (GPEIND - UFGD). E-mail: brunamd88@gmail.com.
  - 2 Doutor em Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação e Territorialidade (PPGET - UFGD) e colaborador no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino (PPGEn - UNIOESTE). Lidera o grupo de Pesquisa em Etnomatemática Indígena (GPEIND - UFGD). Professor do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) E-mail: rhuanshipero@ufgd.edu.br.
  - 3 Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática na Universidade Estadual de Maringá - UEM. Licenciada em Matemática. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PARANÁ). Membro dos grupos de pesquisa GPEIND - Grupo de pesquisa em Etnomatemática Indígena (FAIND/UFGD) e Grupo de pesquisa IMEM - Investigação Matemática na Educação Matemática (UNESPAR). Áreas de interesse: Etnomatemática, Educação Especial (AH/SD), e Investigação Matemática na Educação Matemática. E-mail: vanialippert@gmail.com.
  - 4 Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática (UEM). Mestre em Educação Científica e Matemática (UEMS). Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: celia\_japora@hotmail.com.

interno das décadas de 1910 e 1920, quando inúmeras pessoas do meio rural deixou o campo em busca de áreas onde se iniciava um processo mais amplo de industrialização.

Esse deslocamento em massa evidenciou a necessidade de políticas educacionais voltadas ao campo, que considerem as particularidades de sua população e fortaleçam sua identidade por meio de uma Educação do Campo que valorize a cultura das comunidades ao redor da escola.

Paulo Freire (1987, p. 78) reforça que: “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, assim, a Educação do Campo fundamenta-se em princípios que valorizam o respeito à diversidade cultural, social e econômica das comunidades rurais, promovendo o fortalecimento da identidade das suas populações. Ademais, a Educação do Campo visa articular educação, trabalho e vida comunitária, integrando os conhecimentos tradicionais e populares aos conhecimentos acadêmicos, de modo a construir uma educação contextualizada e alinhada às necessidades e realidades das populações do campo.

Ainda sobre a Educação do Campo, Arroyo (2004) enfatiza a importância de uma educação que respeite as especificidades da vida no campo, propondo pedagogicamente a valorização dos saberes locais, que envolve as celebrações tradicionais, construções e artesanatos com materiais naturais, processos de cultivo respeitosos com o meio ambiente, que se caracterizam por técnicas agroecológicas que não utilizam agrotóxicos e se baseiam na agricultura familiar e o incentivo à transformação social. Ele argumenta que a educação direcionada às populações rurais deve considerar as particularidades culturais e produtivas dessas comunidades, promovendo a construção de conhecimentos que dialoguem com a realidade do campo e contribuam para o desenvolvimento social e educacional. Dessa forma, tanto Freire quanto Arroyo ressalta a urgência de uma educação que, ao respeitar e integrar as vivências e saberes local contribua para o fortalecimento da identidade e da emancipação humana.

As escolas do campo, nesse contexto, são caracterizadas por práticas econômicas, culturais, políticas e sociais que refletem as particularidades do meio rural, envolvidas pelo respeito à natureza, de modo que os processos de produção se liguem à conservação das nascentes, e os respeito à flora e a fauna. A Educação do Campo surge como uma proposta de identidade educacional que respeita e valoriza as especificidades e modos de vida das populações acampadas, assentadas e dos diversos grupos que compõem o campo, como os faxinalenses, ilhéus, ribeirinhos e quilombolas. A Escola do Campo configura-se, assim, como um espaço educativo comprometido com o estudo e a compreensão da realidade de indivíduos que residem longe dos centros urbanos, onde atividades agrícolas,



pecuárias, extrativistas, artesanais, manufatureiras e outras têm papel central. Essas comunidades englobam populações camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, caiçaras, entre outros grupos diversos (Sant Ana, 2024).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, estão propostos eixos temáticos como problemáticas centrais a serem evidenciadas nos conteúdos escolares. Sendo estes: Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; Organização política, movimentos sociais e cidadania. Ainda para as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, na Educação do Campo busca-se que a investigação sirva como ponto de partida para a seleção e o desenvolvimento dos conteúdos escolares, de modo a valorizar as singularidades regionais e situar as características nacionais. Esse enfoque considera tanto as identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto à valorização das culturas diversas presentes em diferentes regiões do país (Paraná, 2010).

A Educação do Campo configura-se como uma modalidade de ensino essencial para a valorização e inclusão das populações rurais, promovendo uma abordagem pedagógica que respeita e fortalece as identidades culturais, sociais e econômicas dessas comunidades. Embora haja avanços nas políticas públicas voltadas à Educação do Campo e à formação de professores, é necessário refletir continuamente sobre aspectos centrais dessa formação para garantir sua eficácia e relevância, pois os esforços ainda são insuficientes.

Uma proposta educacional que adote uma perspectiva renovada sobre o campo exige a preparação de profissionais da educação alinhados a essa concepção, aptos a atuar de forma crítica e transformadora. Nesse contexto, a formação docente e a capacitação continuada precisam ser situadas e contextualizadas, adequadas à realidade temporal e espacial das comunidades rurais, visando à superação das desigualdades educacionais.

Diante desta perspectiva, a Pedagogia da Alternância se destaca como uma ferramenta fundamental na formação de professores do campo, já que permite uma aproximação mais direta entre o futuro professor e o contexto no qual ele irá atuar. Segundo Cordeiro *et al.* (2011), a Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica e metodológica que pode favorecer esse processo, ao incorporar o diálogo e a problematização do conhecimento com base na realidade. Ela propõe a criação e construção de novos saberes sobre essa realidade, considerando sua relação com o conjunto mais amplo do conhecimento, o que concebemos essencial, ao possibilitar ao licenciando uma formação a partir da ação.

Neste contexto, os cursos de formação se estruturam pela Pedagogia da Alternância reconhecem os distintos tempos, espaços e saberes formativos, que se alternam entre Tempo Universidade (TU) — composto por atividades



pedagógicas desenvolvidas nos espaços institucionais de oferta dos cursos – e Tempo Comunidade (TC) — constituído por ações educativas realizadas nos espaços de trabalho, de militância e de convivência familiar e social dos educandos, ou seja, nas comunidades rurais, nos assentamentos e nos acampamentos, onde a vida concreta dos sujeitos do campo se materializa (Hage; Silva; Brito, 2016).

A Pedagogia da Alternância, modelo educativo que surgiu na França em meados do século XX, foi concebida para atender às especificidades das populações rurais, buscando conciliar o conhecimento acadêmico com as vivências e práticas cotidianas do campo. Com o passar dos anos, esse modelo expandiu-se para diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, e vem ganhando destaque na formação de professores, especialmente na área de Ciências da Natureza, por sua capacidade de conectar teoria e prática, escola e comunidade.

Com o princípio de alternar períodos de estudo na escola com períodos de trabalho e vivência nas comunidades, a Pedagogia da Alternância estabelece uma dinâmica de aprendizagem que articula teoria e prática. Nesse sentido, Estevam (2004) destaca que a alternância possibilita a integração entre o conhecimento escolar e os saberes do cotidiano dos sujeitos, contribuindo para a construção de um conhecimento mais significativo. A seguir, serão apresentados aspectos do contexto histórico, as características da Pedagogia da Alternância e sua relevância na formação docente para atuação na área de Ciências da Natureza na Educação do Campo.

## **QUESTÕES HISTÓRICAS QUE ENVOLVEM A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

A Pedagogia da Alternância iniciou-se na França, na década de 1930, quando um grupo de agricultores percebeu que o sistema educacional tradicional não atendia às necessidades dos jovens que viviam no campo. Em resposta, foram criadas as *Maisons Familiales Rurales* (MFR), com o objetivo de oferecer uma educação compatível com a realidade desses jovens, conciliando o tempo de aprendizado na escola com o trabalho nas propriedades rurais. Esse sistema de alternância entre períodos de estudo e trabalho permitia que os estudantes permanecessem próximos de sua realidade e aplicassem, imediatamente, os conhecimentos adquiridos.

Segundo registros sobre a Pedagogia da Alternância, o modelo surgiu quando o filho de um camponês disse ao pai que não queria mais voltar à escola, pois preferia trabalhar no campo com ele. O pai procurou o padre da comunidade, Granereau, e juntos eles elaboraram um acordo: os jovens trabalhariam por três semanas em suas propriedades sob supervisão dos pais e

passariam uma semana estudando na casa paroquial (Ribeiro, 2008). Na Itália, o programa sofreu adaptações e resultou na criação das Escolas Família Rural, que implementaram períodos de alternância de 15 dias na escola e 15 dias com as famílias (Cordeiro; Reis; Hage, 2011).

A Pedagogia da Alternância foi introduzida no Brasil em 1969 para criar uma alternativa à educação formal, adaptada à realidade rural do país. No Brasil, essa pedagogia está ligada à economia agrícola de subsistência. A falta de métodos adequados para conservação ambiental, o uso excessivo de pesticidas, a prática inadequada de preparo do solo, e a predominância da monocultura geraram dificuldades para as famílias do campo, limitando o acesso de crianças e jovens à educação formal. Essa situação foi agravada pela falta de políticas públicas adequadas para atender a crescente demanda educacional (Silva, 2006).

Foi nesse contexto que o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) implementou a Pedagogia da Alternância no Brasil, criando as Escolas Família Rural em Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Olivânia (Anchieta). O objetivo era estimular o desenvolvimento cultural, social e econômico dos agricultores. No país, as experiências mais conhecidas de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância são as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). Com o tempo, esse modelo passou a ser adotado não apenas na educação básica, mas também na formação de professores para áreas rurais, especialmente em disciplinas de Ciências da Natureza (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008).

Gimonet (2007) afirma que a Pedagogia da Alternância vai além de um método; é um sistema educativo que visa integrar o conhecimento escolar ao cotidiano dos estudantes, principalmente em contextos rurais. Seu princípio central é a alternância entre períodos de estudo na escola e prática no ambiente familiar ou de trabalho, valorizando as vivências e os saberes do meio em que o aluno está inserido. Para Gimonet, essa abordagem promove uma visão integradora da educação, onde o espaço escolar não é isolado do mundo real. Pelo contrário, a alternância possibilita que os alunos reflitam sobre suas experiências práticas no campo, incorporando-as ao aprendizado e discutindo-as com colegas e professores. Esse método promove uma educação que reconhece e valoriza a cultura local.

Além disso, a Pedagogia da Alternância baseia-se numa metodologia participativa, onde o aluno assume uma postura ativa, construindo conhecimentos em conjunto com os educadores. Esse processo é fortalecido pela colaboração entre a escola, as famílias e a comunidade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o fortalecimento das comunidades rurais. Segundo Rodrigues (2020), “[...] a Pedagogia da Alternância valoriza as especificidades

do povo camponês, ao considerar inseparável a formação em ambiente escolar e na comunidade na qual estão inseridos” (p. 5).

Caldart (2012) destaca que a Pedagogia da Alternância é mais que um método; é uma valorização dos conhecimentos populares e uma construção conjunta do saber. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de ensino linear, reconhecendo o estudante como sujeito ativo, capaz de mediar sua aprendizagem entre a vivência local e o conhecimento sistematizado. Assim, a alternância promove uma educação contextualizada, onde o aprendizado é relacionado às necessidades da comunidade. Arroyo (2006) argumenta que a alternância fortalece o papel da escola como espaço de reflexão crítica sobre o cotidiano rural, formando estudantes para agirem de maneira autônoma e transformadora. Esse vínculo entre escola e território permite maior integração entre o que se aprende na sala de aula e o que se vivencia no campo, promovendo emancipação social e desenvolvimento sustentável.

A Pedagogia da Alternância se apoia em três pilares principais: o princípio da alternância, a integração entre teoria e prática e a formação integral do estudante. O princípio da alternância refere-se à divisão do tempo de formação entre a escola e o meio em que o estudante vive (Gimonet, 2007). A alternância permite unir os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais, garantindo uma educação que respeita e valoriza os conhecimentos prévios dos alunos. A ligação entre teoria e prática visa integrar o conteúdo escolar à realidade vivida pelos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

A formação integral refere-se ao desenvolvimento de competências que vão além do conteúdo acadêmico, englobando aspectos sociais, culturais e éticos. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância contribui para a construção de uma educação emancipatória e transformadora, alinhada aos princípios de Paulo Freire, que via a educação como meio de libertação e transformação social (Freire, 1970).

## **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Ao considerarmos a formação de professores de Ciências da Natureza, a Pedagogia da Alternância revela-se altamente relevante, especialmente em contextos rurais, onde a conexão entre o conhecimento escolar e a realidade local é fundamental para uma educação significativa e transformadora. Essa abordagem, que alterna períodos de estudos teórico na escola com prática em ambientes reais de trabalho e vivência, oferece uma formação mais contextualizada e integrada às necessidades dos educandos e das comunidades.

Na formação de professores de Ciências da Natureza, a Pedagogia da Alternância configura-se como uma metodologia significativa para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e didáticas que integram o conteúdo científico ao contexto cotidiano dos estudantes, especialmente daqueles provenientes de áreas rurais. Conforme Gimonet (2007), essa abordagem possibilita que o sujeito atue como protagonista de seu próprio processo educativo, promovendo transformações em sua percepção e atuação no meio em que vive. Aplicada à formação docente, a Pedagogia da Alternância contribui para uma formação crítica e contextualizada, na qual os futuros professores vivenciam as realidades das comunidades, compreendendo suas necessidades, identificando desafios e construindo possibilidades pedagógicas para uma educação voltada ao campo. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância emerge como um diferencial na Educação em Ciências, tornando a formação docente mais alinhada às especificidades locais e potencialmente, mais eficazes em seu propósito educacional.

Ao aproximar o professor em formação inicial dos desafios e potencialidades do meio rural, a Pedagogia da Alternância facilita a construção de uma Educação em Ciências que valoriza os conhecimentos tradicionais sobre o meio ambiente e os recursos naturais, promovendo o diálogo com o conhecimento escolar. Isso é particularmente importante, pois, nesta área, a observação direta, a experimentação e a compreensão dos fenômenos naturais são essenciais.

Além disso, a alternância entre a formação teórica e a prática em campo contribui para que os professores desenvolvam um olhar crítico e reflexivo sobre o papel da ciência na transformação social e ambiental das comunidades. Eles aprendem a trabalhar com temas como sustentabilidade, preservação ambiental e agricultura familiar, essenciais para a Educação em Ciências no meio rural.

No contexto da formação de professores, especialmente na área de Ciências da Natureza, a Pedagogia da Alternância mostra-se eficaz na preparação de profissionais aptos a enfrentar os desafios da docência em contextos rurais e urbanos. A formação em Ciências da Natureza, que abrange disciplinas como Biologia, Física e Química, requer uma abordagem que combine teoria, prática experimental e observação do meio ambiente. No Brasil, o curso de Licenciatura em Educação do Campo baseia-se na Alternância, dividindo-se entre o “Tempo Universidade” (TU), que corresponde à parte da carga horária com atividades curriculares, e o “Tempo Comunidade” (TC), com atividades práticas realizadas na comunidade (Lima et al., 2019).

A Educação por Alternância também permite a valorização das histórias, conhecimentos e culturas dos sujeitos envolvidos, permitindo que o aluno estude e, ao mesmo tempo, continue trabalhando e residindo em suas comunidades, muitas vezes distantes da universidade.

No cenário da Educação do Campo, há uma carência de políticas públicas que assegurem seu desenvolvimento em formatos que melhorem a qualidade de vida das pessoas que vivem no campo, rompendo com processos discriminatórios, fortalecendo a identidade cultural e atendendo ao diferencial “[...] ao que é diferente, mas que não deve ser desigual” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004, p. 49).

Além da ausência de políticas públicas adequadas, a Educação do Campo enfrenta o desafio de valorizar os conhecimentos e práticas tradicionais das comunidades rurais, muitas vezes marginalizados no currículo escolar. Incorporar essas vivências ao processo educacional é essencial para uma formação crítica e contextualizada, que respeite as especificidades culturais e sociais dos sujeitos do campo. Essa abordagem contribui para uma educação mais inclusiva e equitativa, além de fortalecer a autonomia e o protagonismo das comunidades rurais, transformando a educação em um instrumento de desenvolvimento sustentável.

No campo da formação docente em Ciências da Natureza, verifica-se que essa educação pode garantir uma formação científica de qualidade nas escolas, mas que também enfrenta desafios, como adaptar o currículo às realidades locais, promover o letramento científico e lidar com dificuldades estruturais do sistema educacional. A formação desses professores precisa ser crítica e reflexiva, promovendo uma prática pedagógica que valorize tanto o conhecimento científico quanto a capacidade de despertar o interesse e o pensamento crítico dos alunos.

Um dos principais desafios na formação de professores em Ciências da Natureza é garantir que o ensino dessas disciplinas vá além da reprodução de conteúdos teóricos, incentivando os professores a articularem teoria e prática para facilitar a compreensão dos conceitos científicos pelos alunos. Assim, a formação docente deve superar o domínio técnico do conteúdo, possibilitando reflexões sobre a prática pedagógica e o contexto social e cultural dos alunos, conforme destacam Cachapuz *et al.* (2005).

Esse contexto é particularmente relevante em áreas rurais e periféricas, onde as condições de ensino são adversas, com infraestrutura e materiais didáticos inadequados. Seixas *et al.* (2017) destacam que a formação em Ciências da Natureza deve focar na aprendizagem do aluno, considerando não só a aquisição de conteúdos científicos, mas também a capacidade de adaptação das estratégias de ensino às condições escolares e necessidades dos alunos.

Um objetivo essencial do ensino de Ciências da Natureza é promover o letramento científico, ou seja, a habilidade dos alunos de compreender e aplicar o conhecimento científico no cotidiano, tomando decisões informadas sobre

ciência e tecnologia. Para que isso ocorra, os professores precisam ter uma sólida formação científica e, ao mesmo tempo, conseguir traduzir esse conhecimento para uma linguagem acessível. Sasseron e Carvalho (2011) definem esse processo como alfabetização científica, que vai além da memorização de conceitos e envolve a interpretação, crítica e uso de informações científicas em diversos contextos.

Nesse cenário, a Pedagogia da Alternância oferece uma metodologia que integra o conhecimento acadêmico à realidade dos estudantes, especialmente aqueles de áreas rurais. Essa pedagogia se mostra particularmente relevante na formação de professores do campo, pois atende às especificidades e desafios enfrentados por educadores que atuam nesses contextos. No Brasil, esse modelo tem sido reconhecido como uma estratégia fundamental para uma educação que valorize as práticas culturais e produtivas das comunidades camponesas.

Segundo Britto (2014), a alternância permite uma formação docente dinâmica, na qual os professores em formação aprendem o conteúdo teórico e o aplicam em situações concretas, resultando em uma formação mais sólida e contextualizada, fundamentada em uma visão dialógica. Esse modelo pedagógico permite que os futuros professores desenvolvam práticas educativas inovadoras, que conectem o ensino de Ciências à realidade de seus alunos, especialmente os que vivem em áreas rurais.

Esse modelo pedagógico valoriza a prática e forma indivíduos crítico, capazes de refletir sobre sua realidade e transformá-la. Esmeraldo (2010, p. 46) afirma que a Pedagogia da Alternância é “[...] aquela que melhor reúne as possibilidades de construção de uma educação participativa, que forma para a autonomia e a liberdade.” Assim, a alternância aproxima a escola das realidades locais, desfazendo o distanciamento entre o conhecimento escolar e o contexto social e produtivo, criando condições para um aprendizado emancipador.

Dessa forma, a formação em alternância oferece aos futuros professores a oportunidade de vivenciar o processo de ensino e aprendizagem tanto em sala de aula quanto em campo, facilitando a aplicação de conceitos científicos no cotidiano. Isso é especialmente importante para a formação de professores de Ciências da Natureza, que precisam estar preparados para promover uma educação ambiental crítica e contextualizada. A Pedagogia da Alternância favorece a contextualização do ensino, permitindo que os futuros docentes conectem o conteúdo científico à realidade dos estudantes.

Logo, a Pedagogia da Alternância é uma abordagem educacional relevante para a formação de professores de Ciências da Natureza, especialmente em contextos rurais. Essa metodologia integra períodos de ensino teórico em sala de aula com experiências práticas em ambientes reais, promovendo uma formação mais contextualizada e alinhada às necessidades dos estudantes e das comunidades.

Um exemplo prático é a visita de futuros educadores a propriedades rurais, onde podem observar ecossistemas locais e coletar dados sobre biodiversidade. Essa vivência reforça o aprendizado teórico e permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas naturais e sociais. Além disso, a Pedagogia da Alternância valoriza saberes tradicionais, como no caso de um projeto com agricultores que ensina técnicas de cultivo sustentável, promovendo a preservação do conhecimento intercultural e ambiental.

O aprendizado colaborativo é outra característica dessa abordagem. Professores em formação podem realizar oficinas com crianças da comunidade, utilizando experimentos simples que exemplificam conceitos de Física, Química ou Biologia. Esse envolvimento torna o aprendizado mais relevante e participativo. A prática reflexiva é incentivada, com os educadores registrando suas experiências e desafios, o que os prepara para enfrentar as dificuldades da educação em diversos contextos.

A Pedagogia da Alternância também se alinha com a educação para a sustentabilidade. Projetos como a criação de hortas comunitárias integram o ensino de Ciências da Natureza a práticas agrícolas sustentáveis, conscientizando os alunos sobre a biodiversidade e a saúde do planeta. Em resumo, essa metodologia transforma a formação de professores, oferecendo uma experiência educacional significativa e comprometida com a realidade das comunidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Pedagogia da Alternância, ao articular teoria e prática, escola e comunidade, revela-se uma ferramenta essencial na formação de professores que atuam em contextos rurais, especialmente em comunidades tradicionais e povos originários. Sua relevância está na capacidade de proporcionar uma formação que valoriza os conhecimentos locais, como manejo sustentável da terra; conhecimentos sobre plantas medicinais; práticas agroecológicas, como o cultivo em agroflorestal, entre outros, integrando a realidade dos estudantes e professores. Essa abordagem promove uma educação mais crítica e transformadora, fundamental para enfrentar os desafios específicos do ensino no campo e para fortalecer a identidade cultural dos povos tradicionais.

Um dos aspectos mais enriquecedores da Pedagogia da Alternância é seu foco na valorização das práticas e saberes das comunidades originárias. Esses saberes, que são transmitidos de geração em geração, incluem conhecimentos sobre o manejo sustentável dos recursos naturais, como a pesca e a caça que respeitem os ciclos reprodutivos das espécies, a medicina tradicional e as práticas agrícolas que respeitam o meio ambiente, como a rotação por estação, cultivo com sementes crioulas, entre outras. Ao incorporar esses elementos no processo



educativo, a Pedagogia da Alternância não apenas enriquece o currículo escolar, mas também fortalece a autoidentidade e a autonomia dos povos tradicionais, contribuindo para a preservação de suas culturas e modos de vida.

Nesse sentido, um exemplo prático seria a realização de projetos que envolvam a recuperação de saberes tradicionais, como a prática de cultivo de plantas medicinais. Os alunos, sob a orientação de anciãos e líderes comunitários, aprendem sobre as propriedades das plantas e suas aplicações, ao mesmo tempo em que têm a oportunidade de refletir sobre a importância da biodiversidade e do respeito à natureza. Essas experiências práticas não apenas promovem o aprendizado em Ciências da Natureza, mas também reafirmam o valor das tradições locais, incentivando a valorização do patrimônio cultural e ambiental.

A alternância não apenas fortalece as identidades culturais e sociais das comunidades rurais e tradicionais, mas também se consolida como uma alternativa eficaz e inovadora para a formação de educadores comprometidos com a transformação social. Ao incentivar a troca de experiências e a reflexão crítica, a Pedagogia da Alternância permite que os professores em formação se tornem agentes de mudança em suas comunidades.

Entretanto, é importante ressaltar que, apesar dos inúmeros benefícios que a Pedagogia da Alternância oferece para a formação de professores, também existem desafios a serem enfrentados. Um dos principais desafios é a necessidade de formação contínua dos educadores que atuam nas escolas que adotam essa metodologia. Os profissionais precisam estar capacitados para aplicar a metodologia de forma eficaz, o que requer investimento em sua formação inicial e continuada. Além disso, é fundamental a existência de políticas públicas que incentivem e apoiem a implementação desse modelo pedagógico, garantindo recursos adequados e a valorização dos profissionais envolvidos.

As perspectivas para o uso da Pedagogia da Alternância na formação de professores de Ciências da Natureza são promissoras, especialmente quando se considera a crescente valorização dos saberes tradicionais e originários nas práticas educativas. O reconhecimento da importância de uma educação contextualizada e integrada ao meio ambiente reforça a necessidade de modelos pedagógicos que promovam o diálogo entre os saberes escolares e os saberes tradicionais. Isso não apenas contribui para a formação de cidadãos críticos, mas também para a construção de uma sociedade mais consciente de seu papel na preservação do meio ambiente e na valorização das culturas locais.

Em suma, a Pedagogia da Alternância representa um caminho significativo para a formação de professores de Ciências da Natureza, permitindo uma educação que respeita as especificidades culturais e sociais das comunidades tradicionais e povos originários. Essa abordagem educativa abre espaço para



uma prática pedagógica intercultural e interdisciplinar, que valoriza o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de cidadãos mais engajados e responsáveis com os seres vivos do nosso planeta. Ao valorizar tanto o conhecimento escolar quanto os conhecimentos tradicionais, a Pedagogia da Alternância fortalece a identidade e a autonomia dos povos originários, promovendo uma educação que é verdadeiramente inclusiva e transformadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Memórias, Práticas e Desafios**. Brasília: MEC/SECAD, 2004. p. 61-85.

BRITTO, N.S. Uma trama de muitos fios – experiências, área de Ciências da Natureza e Matemática, currículo, diálogos freireanos – tecem a formação docente em Educação do Campo na UFSC. In: MOLINA, M.C. (org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CORDEIRO, G. N.K.; REIS, N.S.; HAGE, MS.M. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n.85, 2011.

ESMERALDO, G.G.S.L.; ESCOBAR, M.I.; FURTADO, J.L.; MOREIRA, M.L.; FABRE, N. Políticas de Educação Profissional no Campo. In: MOLINA, M.C(org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão** Brasília: MDA/MEC, 2010.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S.M.S. de. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 47-56.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR-Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

HAGE. A. M.; SILVA, H.S.A.; BRITO, M. M.M B. Educação Superior do Campo: Desafios para a Consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 147–174, 2016.

LEITE, S.C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, S.L.S.; FREITAS, G.M.C.; NASCIMENTO, P.B.S.; OLIVEIRA, C.A.S. Riscos e potencialidades da Pedagogia da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias da UFRB. In: MOLINA, M.C.; HAGE, S.M. Licenciaturas em Educação do Campo. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, 2019, p. 216.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná** – Educação do Campo. Curitiba/PR, 2010.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/ do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 1, p.27-45, 2008).

RODRIGUES, A.C.L. **Conhecendo a Pedagogia da Alternância**. São Luiz: Instituto Federal do Maranhão, 2020.

SANT ANA, H. A. A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario>. Acesso em: 29. out, 2024.

SASSERON, L.; CARVALHO, A. M. Alfabetização científica: Uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.16, n.1, p. 59–77, 2011.

SEIXAS, R.A.; CALABRÓ, L.; SOUSA, D.O. **Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências**. Revista Thema, v.14.n.1, 2017.

SILVA, M. do S. Da raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006. P. 60-93.

TEIXEIRA, E.S.; BERNARTT, M.L.; TRINDADE, G.A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, 2008.

# EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO PARA ATINGIR OS (ODS) OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

*Fernando Quintino Bastos Pinto de Almeida<sup>1</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um assunto de grande importância a ser tratado em sala de aula e está previsto na Constituição Federal de 1988, como um direito humano fundamental do cidadão brasileiro, considerando sua contribuição para a proteção do meio ambiente e para a promoção da cidadania e da dignidade das pessoas. Além disso, nos últimos anos a crise ambiental se tornou um dos maiores desafios enfrentados pela humanidade, uma vez que a degradação dos ecossistemas, a poluição e as mudanças climáticas exigem uma resposta coletiva que envolva todos os setores da sociedade. Assim sendo, a educação ambiental surge como uma abordagem fundamental para a promoção de práticas sustentáveis e a formação de uma consciência crítica sobre as questões ambientais, especialmente no seio escolar, visando promover a educação e a conscientização ambiental.

Frente aos relatos do parágrafo anterior, entende-se que a educação básica tem tarefa ofertar bases e meios para que o discente explore e adquira novos conhecimentos e saberes, de forma concreta e crítica, visando não apenas a transmissão dos conteúdos acadêmicos, mas e especialmente, explorando e dispondo meios e saberes que possam potencializar o desenvolvimento e habilidades críticas dos alunos. Nesse sentido e voltado para o compromisso com os alunos e com a escola, será tratado neste escrito nortes e saberes sobre: Educação e Conscientização dos alunos da educação básica, disseminar conhecimentos sobre: os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e formação do docente para atuar com tal conhecimento e saber.

*“Artigo 225 – Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.”*

---

1 Docente na rede pública da cidade de São Paulo / Licenciado em Geografia e Especialista em Autismo e Inclusão. E-mail: fernandopa5@hotmail.com.

Será discorrido neste escrito os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), tomando como base os nortes da Organização das Nações Unidas (ONU), que em 2015, organizou um conjunto de 17 metas globais que visam erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir paz e prosperidade para todos até 2030. Para isso, a escola precisa formar para a educação e a conscientização ambiental, que são nortes fundamentais para alcançar esses objetivos, pois promovem mudanças de comportamento, empoderamento e engajamento da sociedade.

Como já discorrido, a educação é a base para a transformação social e o desenvolvimento sustentável. Ela proporciona às pessoas o conhecimento e as habilidades necessárias para entender e enfrentar os desafios globais, como as mudanças climáticas, a desigualdade social e a injustiça. Além disso, a educação promove a cidadania ativa, permitindo que indivíduos se tornem agentes de mudança em suas comunidades.

## **2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG) COM FOCO NA (ODS)**

A educação ambiental é um processo formativo que visa sensibilizar os indivíduos sobre a importância da preservação ambiental e as relações entre a sociedade e a natureza. De acordo com o Fórum Internacional de Educação Ambiental, a educação ambiental deve ser integrada em todas as áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização dos temas ambientais.

Cabe lembrar ainda, que ao se trabalhar a Educação Ambiental, não significa que deve-se apenas falar sobre meio ambiente, mas sim abordar as complexas relações de interdependência entre os diversos elementos da natureza da qual fazemos parte e somos capazes de conhecer e transformar assim como, também, é preciso entender que nós não nos relacionamos com a natureza apenas como indivíduos, mas principalmente por meio de trabalho e de outras práticas sociais e que, portanto, as relações de todos nós com ela têm dimensões econômicas, políticas e éticas. (ZEPPONE, 1999, p. 09)

### *MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO*

A eficácia da educação ambiental depende da adoção de metodologias que promovam a participação ativa dos alunos. Algumas estratégias incluem:

#### *APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS*

A aprendizagem baseada em projetos envolve os alunos em pesquisas e iniciativas práticas que abordam questões ambientais específicas. Essa abordagem

estimula a investigação, a colaboração e a aplicação de conhecimentos teóricos na prática.

### *EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL*

Atividades de campo, visitas a áreas de preservação e participação em projetos comunitários são exemplos de educação experiencial que proporcionam vivências diretas com o meio ambiente, fortalecendo a conexão entre teoria e prática.

### *USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS*

As tecnologias digitais oferecem ferramentas inovadoras para a disseminação de informações e a interação entre os alunos. Plataformas online, aplicativos e redes sociais podem ser utilizados para promover a conscientização e engajar os jovens em discussões sobre sustentabilidade.

### *IMPLICAÇÕES SOCIAIS E ECONÔMICAS*

A conscientização ambiental não apenas contribui para a proteção dos recursos naturais, mas também gera benefícios sociais e econômicos. Comunidades mais conscientes tendem a adotar práticas sustentáveis que reduzem custos, melhoram a qualidade de vida e fomentam a resiliência social. Além disso, a educação ambiental pode estimular a inovação e a criação de empregos em setores verdes, como energias renováveis e gestão de resíduos. Cabe destacar ainda que a Educação para a Cidadania Global (ECG) é um componente essencial na implementação dos ODS. Essa abordagem educacional visa capacitar os alunos a compreenderem questões globais e locais, promovendo o respeito à diversidade e a solidariedade.

A ECG estimula o pensamento crítico e a ação responsável, preparando os indivíduos para atuarem de maneira consciente em um mundo interconectado. Nessa linha de pensamento, a conscientização sobre os ODS se torna um assunto crucial para mobilizar a sociedade em prol do desenvolvimento sustentável, por meio de campanhas de sensibilização, eventos comunitários e programas de mídia desempenham um papel importante na divulgação dos ODS e na promoção de uma cultura de sustentabilidade.

Apresentaremos aqui modelos de Iniciativas para a Educação e a Conscientização Ambiental tais como:

Campanhas de Mídia Social: Plataformas digitais são utilizadas para disseminar informações sobre os ODS, engajando jovens e adultos em discussões e ações.

**Programas Educacionais:** Escolas e universidades estão integrando os ODS em seus currículos, realizando projetos que incentivam a participação dos alunos em soluções locais.

**Eventos Comunitários:** Festivais, palestras e workshops ajudam a unir comunidades em torno de causas comuns, promovendo o diálogo e a troca de experiências.

#### *DESAFIOS E OPORTUNIDADES*

apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos na educação e conscientização em torno dos ODS. A falta de recursos, a resistência à mudança e a desigualdade no acesso à educação são obstáculos que precisam ser superados. No entanto, as oportunidades são vastas: a tecnologia, por exemplo, pode ser uma aliada na disseminação do conhecimento e na promoção de iniciativas inclusivas.

### **3. EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL**

A educação ambiental é um processo educativo que visa sensibilizar os indivíduos sobre a importância da preservação ambiental e as relações entre a sociedade e a natureza. De acordo com o Fórum Internacional de Educação Ambiental, a educação ambiental deve ser integrada em todas as áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização dos temas ambientais.

#### *OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL*

**Sensibilização:** Despertar a consciência sobre as questões ambientais e suas implicações.

**Formação de Valores:** Fomentar uma ética ambiental que promova o respeito e a responsabilidade.

**Desenvolvimento de Habilidades:** Capacitar os indivíduos a tomar decisões

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos na educação e conscientização em torno dos ODS.

A falta de recursos, a resistência à mudança e a desigualdade no acesso à educação são obstáculos que precisam ser superados. No entanto, as oportunidades são vastas: a tecnologia, por exemplo, pode ser uma aliada na disseminação do conhecimento e na promoção de iniciativas inclusivas.

Lembramos ainda que um programa de Educação Ambiental, para ser efetivo, deve promover simultaneamente o desenvolvimento de conhecimento, de atitudes e de habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade

ambiental. [...] Somente fomentando a participação comunitária, de forma articulada e consciente, um programa de Educação Ambiental atingiria seus objetivos. Para tanto, ele deve prover os conhecimentos necessários à compreensão do seu ambiente, de modo a suscitar uma consciência social que possa gerar atitudes capazes de afetar comportamentos (DIAS, 2004, p. 128).

#### **4. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DOCENTE**

A temática ambiental surge na sociedade contemporânea e mergulha em vários seios do conhecimento e repercutindo de forma significativa nos propósitos da educação escolar. Ante essa fala, DIAS, 2004, afirma que:

As atividades de Educação Ambiental devem ser o centro do programa porque permitem oportunidades de desenvolver uma sensibilização a respeito dos seus problemas ambientais e buscar formas alternativas de soluções, conduzindo pesquisas no ambiente, relacionando fatores psicossociais e históricos com fatores políticos, éticos e estéticos (DIAS, 2004, p. 129).

Apesar de pequenos avanços, diversos desafios ainda persistem, como:

**Falta de Recursos:** Muitas instituições enfrentam limitações financeiras e materiais para implementar programas de educação ambiental eficazes.

**Resistência Cultural:** A falta de entendimento e a resistência à mudança de comportamento dificultam a implementação de práticas sustentáveis.

**Integração Curricular:** A dificuldade em integrar a educação ambiental ao currículo escolar convencional representa um obstáculo significativo.

Um dos maiores desafios na educação ambiental é a sua integração nos currículos escolares, pois muitas vezes os temas ambientais são tratados de forma isolada, sem uma conexão clara com outras disciplinas. Essa fragmentação impede que os alunos compreendam a complexidade das questões ambientais e suas inter-relações com aspectos sociais e econômicos.

#### *PROPOSTAS PARA SUPERAR*

**Interdisciplinaridade:** Incentivar abordagens interdisciplinares que conectem a educação ambiental com outras áreas do conhecimento, como ciências, geografia e sociologia.

**Formação de Educadores:** Promover capacitações para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas que integrem a educação ambiental de maneira eficaz.



### *ESCASSEZ DE RECURSOS*

A implementação de programas de educação ambiental muitas vezes esbarra na falta de recursos financeiros, materiais e humanos. Muitas escolas, especialmente em regiões menos favorecidas, não dispõem de infraestrutura adequada, materiais didáticos ou acesso a tecnologias que poderiam enriquecer o aprendizado.

### *PROPOSTAS PARA SUPERAR*

**Parcerias:** Estabelecer parcerias entre escolas, universidades, ONGs e empresas para a troca de recursos e expertise.

**Financiamento:** Criar programas de financiamento voltados para a implementação de projetos de educação ambiental em escolas públicas e privadas.

### *PROPOSTAS PARA SUPERAR*

**Engajamento Comunitário:** Envolver a comunidade na discussão e no planejamento de ações de educação ambiental, respeitando e incorporando conhecimentos locais.

**Campanhas de Sensibilização:** Realizar campanhas que promovam a conscientização sobre a importância da educação ambiental e os benefícios de práticas sustentáveis.

## **5. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES**

A formação inicial dos educadores muitas vezes não abrange de forma adequada a educação ambiental. A falta de formação continuada impede que os professores se atualizem sobre novas metodologias e conteúdos pertinentes.

### *PROPOSTAS PARA SUPERAR*

**programas de Capacitação:** Desenvolver programas de formação continuada que ofereçam aos educadores ferramentas e conhecimentos sobre educação ambiental e práticas pedagógicas inovadoras.

**Redes de Colaboração:** Criar redes de colaboração entre educadores para a troca de experiências e recursos didáticos.

Entendemos assim que, os desafios da educação ambiental são complexos e multifacetados, mas superá-los é essencial para garantir um futuro sustentável. Por essa razão, é preciso que haja integração curricular, disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos, além da sensibilização cultural e a formação continuada para que os educadores possam suprir as demandas que o assunto implica.

## 6. CONCLUSÃO

Viu-se neste escrito que a educação e a conscientização são pilares essenciais para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Para isso, caberá a escola investir em educação de qualidade e promover a conscientização da sociedade, visando garantir um futuro mais justo e sustentável, uma vez que ao capacitar os indivíduos e comunidades, a escola não apenas cumprindo uma obrigação moral, mas também construindo um mundo mais equilibrado e harmonioso para as futuras gerações.

Foi discorrido sobre a educação e a conscientização ambiental como um pilar de construção de uma sociedade sustentável e que saiba cuidar do planeta para as próximas gerações. Além de tratar da capacitação dos docentes para apresentarem aos alunos o tema com mais abrangência e segurança.

Por fim, discorreu-se sobre a responsabilidade e papéis dos governos nesse âmbito da educação, almejando superar os desafios e promover uma educação que prepare cidadãos conscientes, críticos e engajados na luta por um mundo mais sustentável.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 1. ed. São Paulo: Gaya, 1992.

PLANALTO. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. **Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm).

ZEPPONE, R.M.O. **Educação Ambiental: teoria e práticas escolares**. Araraquara: JM, 1999. 154.

# DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

*Bruna Marques Duarte<sup>1</sup>*

*Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro<sup>2</sup>*

*Vânia de Fatima Tluszcz Lippert<sup>3</sup>*

*Célia dos Santos Moreira<sup>4</sup>*

---

A base da economia brasileira sempre esteve na exploração dos recursos naturais presentes em seu território. Quando os portugueses chegaram, a ideia inicial era a extração de madeira para construção e tingimento, utilizando o pau-brasil, até que a atividade agrícola adquirisse formas mais lucrativas (Uzêda, 2020). Com a ampliação do mercantilismo, a formação histórica do Brasil direcionou-se para a produção de bens e mercadorias destinadas a Portugal, tornando o processo de colonização voltado para a manutenção do sistema capitalista (Carvalho, 2012; Izídio, 2019).

- 1 Doutora em Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora de Ciências na Secretaria de Estadual de Educação do Paraná. Integrante do grupo de Pesquisa em Etnomatemática Indígena (GPEIND - UFGD). E-mail: brunamd88@gmail.com.
- 2 Doutor em Educação em Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação e Territorialidade (PPGET - UFGD) e colaborador no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino (PPGE - UNIOESTE). Lidera o grupo de Pesquisa em Etnomatemática Indígena (GPEIND - UFGD). Professor do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) E-mail: rhuariibeiro@ufgd.edu.br.
- 3 Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática na Universidade Estadual de Maringá - UEM. Licenciada em Matemática. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PARANÁ). Membro dos grupos de pesquisa GPEIND - Grupo de pesquisa em Etnomatemática Indígena (FAIND/UFGD) e Grupo de pesquisa IMEM - Investigação Matemática na Educação Matemática (UNESPAR). Áreas de interesse: Etnomatemática, Educação Especial (AH/SD), e Investigação Matemática na Educação Matemática. E-mail: vanialippert@gmail.com.
- 4 Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática (UEM). Mestre em Educação Científica e Matemática (UEMS). Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: celia\_japora@hotmail.com.

No contexto colonial, apenas os proprietários rurais tinham acesso à educação, uma vez que detinham a hegemonia política, econômica e social, fomentando a estabilidade e defendendo os interesses de uma aristocracia rural vinculada ao poder imperial (Holanda, 1995). O problema é que ainda persistem formas de dominação impostas pelos grandes proprietários de terra, com o respaldo do Estado. A prosperidade do país e de um pequeno grupo de proprietários ocorreu por meio da concentração de terras e da exploração do trabalho das comunidades rurais, o que causou prejuízos aos pequenos agricultores. Assim, na atualidade, não houve grandes alterações em relação àquele período histórico, em que a ocupação populacional estava sujeita aos interesses da aristocracia rural (Izídio, 2019).

Diante dessa realidade, a formação da Educação do Campo surgiu em um momento da trajetória histórica do Brasil marcado pela necessidade de instituições de ensino capazes de ofertar a instrução das crianças e suprir as demandas fundamentais de educação da sociedade. Este período foi caracterizado pelo alinhamento entre os desejos e as ideologias que favoreciam as camadas dominantes e o aparato estatal (Bavaresco; Rauber, 2014). Nesse contexto, a educação das populações rurais era baseada em programas de alfabetização, educação comunitária e assistência técnica, além de cursos de extensão, o que refletia o descaso dos governantes brasileiros por essas comunidades. Essa educação rural, segundo Kuhn e Germani (2020, p. 116), “[...] atendeu, por muito tempo, aos anseios de formação de mão de obra para trabalhar no campo”.

Até a década de 1960, as escolas situadas em áreas rurais eram conhecidas como Escolas Rurais Isoladas. Normalmente, elas contavam com apenas um ou dois docentes que ensinavam a um número excessivo de estudantes em uma sala ampla, onde todas as idades cronológicas e níveis de aprendizado estavam alinhados lado a lado. O conhecimento era focado em leitura, escrita e cálculos, enfatizando que apenas aqueles com habilidade aprendiam (Ziech, 2011).

Nesse cenário, surgiram as primeiras expressões de oposição ao modelo educacional centrado exclusivamente na formação da força de trabalho rural, trazendo à tona o debate e a reflexão sobre a formação da Educação do Campo como um processo que poderia combater a visão hegemônica do homem do campo. Grupos sociais, como as Ligas Camponesas e outros sindicatos do campo, começaram a exigir uma educação que considerasse as particularidades e as demandas específicas das comunidades rurais (Michellot *et al.*, 2010).

A repressão política do regime militar instaurado em 1964 interrompeu muitos desses avanços, e as políticas educacionais voltaram-se para o controle social e a desmobilização dos movimentos camponeses. A escola no campo, nesse contexto, foi novamente pensada a partir de uma lógica tecnicista, sem espaço para

uma reflexão crítica sobre a condição do trabalhador rural (Arroyo, 2004). Contudo, o período pós-ditadura trouxe um novo impulso às lutas sociais no campo, com a redemocratização do país e o fortalecimento dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (Arroyo, 2004).

O MST tornou-se relevante na defesa do desenvolvimento da Educação do Campo, pois, desde a década de 1980, vem pleiteando uma educação voltada para a realidade rural. Nesse contexto, a Educação do Campo é entendida como um projeto de classe, que se vincula à luta pela terra, buscando a construção de uma nova sociedade (Caldart, 2000).

As discussões estabelecidas pelos movimentos sociais permeiam a necessidade de uma Educação do Campo que valorize o modo de vida rural, em substituição à Educação Rural, tradicionalmente pensada como um meio para a urbanização, desconsiderando as especificidades do campo. Assim, a Educação do Campo, na nova perspectiva, não deve ser compreendida como uma extensão da educação urbana, mas sim como um processo educativo que respeite e promova a diversidade cultural e produtiva dos povos do campo (Arroyo, 2004).

Nesse sentido, esse movimento por uma Educação do Campo caracteriza-se pela luta de seu povo por políticas públicas que assegurem seu direito à educação, que seja no campo e do campo (Caldart, 2002). “O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada a partir de sua realidade e com sua participação” (Caldart, 2002, p. 18), associando-se, assim, à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Neste viés, o conceito de campo é compreendido como: “[...] o lugar ou o território que envolve a relação do homem com a terra, incluindo a contradição e a luta dos Movimentos Sociais revolucionários contra o latifúndio” (Michellot *et al.*, 2010, p. 40). Desse modo, o campo é uma realidade que deve ser verificada em suas particularidades e singularidades, que envolve relação íntima com natureza, fundamental no estabelecimento de recursos, respeito às tradições como, danças, cantos entre outros, aspectos identitários.

As escolas do campo carecem de refletir sobre o contexto social em que estão inseridas. Nesse aspecto, seu currículo precisa ser integrador, de modo que as diversas temáticas contribuam para a formação integral do estudante do campo (Michellot *et al.*, 2010). Assim, o diálogo torna-se uma possibilidade de pensar em uma escola contra hegemônica que respeita a diversidade de seus povos.

Neste cenário, os Movimentos Sociais devem ser considerados referências cruciais para o processo de desenvolvimento que se manifesta na administração, no planejamento, nos conteúdos, nos recursos pedagógicos e no currículo da escola do campo, com ênfase na política curricular e suas consequências no cotidiano escolar (Michellot *et al.*, 2010). O Movimento de Educação do Campo

conecta-se a uma grande variedade de movimentos rurais e a uma imensa diversidade de povos e comunidades (indígenas, ribeirinhos, atingidos por barragens, camponeses, colonos, entre outros), necessitando se debruçar sobre essa multiplicidade e pensar a educação segundo a realidade desses sujeitos (Esmeraldo, 2010). Dessa forma, a Educação do Campo é múltipla e envolve, segundo Michellot *et al.* (2010, p. 40), “[...] os trabalhadores subsumidos pela lógica do capital (ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, indígenas...)”. Também inclui “[...] sujeitos políticos coletivos, sujeitos históricos, organizados na perspectiva da luta de classes” (Michellot *et al.*, 2010, p. 40). Essa diversidade de sujeitos sociais traz consigo uma multiplicidade de sentidos à Educação do Campo. No entanto, há um consenso de que sua aplicação deve ser emancipatória, vinculada à superação do capitalismo.

Para Caldart (2002, p. 19), “Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita, sim, mediante políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos que exigem esses direitos”. Nesse sentido, a autora destaca que os sujeitos do campo são protagonistas de resistência, que lutam tanto pela conquista quanto pela permanência na terra.

Diante das singularidades que envolvem a Educação do Campo, analisaremos a seguir alguns processos históricos que a envolvem.

## **OS PROCESSOS HISTÓRICOS QUE ENVOLVEM A CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Ao analisarmos a Educação do Campo, é relevante entendermos que ocorreu um processo histórico de exclusão dos residentes do campo do sistema de educação formal pública. A ausência de uma política pública voltada para atender às demandas educacionais dos habitantes rurais foi um dos fatores que contribuíram para a elevada proporção de analfabetos nessa área. Por muito tempo, as universidades negligenciaram o campo, limitando o conhecimento científico sobre ele. As investigações sobre educação em zonas rurais eram uma minoria em comparação com as demais, cenário que começou a se modificar com a emergência dos movimentos socioterritoriais de camponeses em nível nacional (Camacho, 2017).

O referencial que ilumina a Educação do Campo, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 225), “[...] germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição justa da renda e dos bens produzidos pela sociedade”. Essa é uma batalha histórica que os movimentos sociais atuais reinterpretam e atualizam, baseando-se na compreensão de que a desigualdade

social, econômica e política se intensifica com o passar do tempo, revelando que não existem soluções que não estejam ligadas à superação do capitalismo (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Assim, para Esmeraldo *et al.* (2010), não há como dissociar a Educação do Campo da luta pela terra e pela Reforma Agrária.

Nesse cenário de reivindicações por uma Educação do Campo voltada para as necessidades do seu povo, surge, conforme Camacho (2017, p. 25), o movimento “Por Uma Educação do Campo”, que busca combater a realidade de descaso tanto da Universidade quanto do Estado. Este, por sua vez, exige dos órgãos governamentais o apoio a políticas públicas e o financiamento de pesquisas pautadas nas questões educacionais no campo (Camacho, 2017). Como afirma Caldart (2000), a Educação do Campo surge da luta dos movimentos sociais por uma educação que atenda às necessidades das comunidades do campo, respeitando suas tradições e modos de viver. Assim, um dos elementos da identidade da Educação do Campo, desde seu início, é a valorização docente como uma das frentes da luta permanente dos povos do campo por seus direitos (Cardoso; Shuvartz, 2021).

Nesse contexto, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é a primeira conquista da Educação do Campo, decorrente da luta dos movimentos sociais por uma educação que atenda às necessidades dos trabalhadores rurais. Criado em 1998, o PRONERA representa uma das principais políticas públicas voltadas para o acesso à educação em áreas de assentamento. O programa visava suprir a lacuna educacional deixada pelo Estado e promover uma educação específica para as populações do campo. Nesse aspecto, o PRONERA reconhece que a educação para os trabalhadores do campo deve partir de suas condições concretas de vida e trabalho (Molina; Antunes-Rocha, 2014). Assim, o programa vinculava diversos agrupamentos sociais do campo e organizações, incluindo universidades.

O objetivo do PRONERA consistia em debater a relevância da escola e dos processos educativos formais na configuração dos espaços de vida no campo (Silva; Ortiz, 2013). É possível observar que o PRONERA nasceu das lutas dos movimentos sociais, principalmente do MST, que participou de inúmeras experiências em associações e cooperativas atendidas pelo programa. Graças a isso, diversos trabalhadores puderam ser alfabetizados (Izídio, 2019).

Logo, compreendemos a relevância do MST nas lutas pela Educação do Campo, uma vez que a busca pela terra, desde o início da década de 1980, vem sendo acompanhada pela reivindicação de uma escola pública em cada novo assentamento ou acampamento da Reforma Agrária. Já na segunda metade da década de 1990, o MST e outras organizações sindicais estabeleceram a educação escolar como um dos principais pontos de suas pautas de



reivindicações, ampliando as discussões sobre a temática, que alcançou o espaço das universidades públicas, resultando em pesquisas, publicações e embates jurídicos e políticos (Souza, 2007).

Neste âmbito, o PRONERA foi criado como uma iniciativa que visava proporcionar educação formal às populações assentadas e acampadas da Reforma Agrária no Brasil (Camacho, 2024), a partir das discussões estabelecidas na I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (ENERA, I). Esse evento tornou-se um ponto crucial para a valorização do campo, pois foi um espaço vital onde indivíduos buscavam sua autonomia e libertação. Durante a conferência, foram discutidas as condições de acesso à educação, a retenção e a promoção dos estudantes, a qualidade do ensino, as circunstâncias laborais e a formação dos professores, além dos modelos pedagógicos de resistência que emergiram como experiências inovadoras para o meio rural. O olhar voltado para esses temas indicava a edição de um novo conceito de Educação do Campo, substituindo a antiga ideia de educação rural ou formação voltada para o ambiente rural (Santos, 2017).

O ENERA possibilitou debates que refletiram, em parte, os desejos da população que questionava a formação de indivíduos guiados apenas pelos interesses econômicos e políticos da elite brasileira. A crítica surgiu a partir da falta de consideração pelas histórias, sonhos, anseios, limitações e oportunidades dos povos rurais. Também houve contestação em relação às dimensões do agronegócio que favorecem unicamente a lógica da monocultura voltada para exportação, prejudicando a agricultura familiar e a produção diversificada destinada ao mercado interno. Nesse cenário, as políticas públicas de educação aplicadas nas áreas rurais não têm conseguido atender às especificidades regionais, geográficas e históricas do campo, além de não suprirem as demandas dessa realidade (Santos, 2017).

Por conseguinte, o ENERA discutiu a necessidade de uma educação contextualizada que considerasse as realidades sociais, culturais e econômicas do campo. O encontro reforçou a importância de formar professores comprometidos com a transformação social e com os princípios da educação popular. Para atender à demanda educacional dessas comunidades, articulando a educação à realidade do campo e promovendo a emancipação dos sujeitos sociais, surgiu o PRONERA. Segundo Fernandes (2009), este programa tem como ponto central a democratização do acesso à educação para os trabalhadores e trabalhadoras rurais, por meio de projetos educacionais que atendam às suas necessidades específicas. Dessa forma, o PRONERA promove uma pedagogia crítica e contextualizada, alinhada às diretrizes da educação do campo, que valoriza os saberes e as práticas locais.

Como resultado dessa política pública, e associada a outras, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), reconhece-se a necessidade de organizar o currículo e a gestão escolar considerando as particularidades das populações rurais, o que incentivou a formação de professores preparados para atuar nessas realidades, incluindo a criação de cursos específicos de licenciatura. Assim, nasceu oficialmente a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, como uma demanda dos movimentos sociais que lutavam por uma formação específica para educadores e educadoras que atuassem nas áreas rurais, com uma perspectiva de valorização das culturas e realidades do campo, que envolve os conhecimentos caracterizados pela cultura que passa de geração a geração, por meio de narrativas, ensinamentos e práticas cotidianas.

Uma das políticas mais diretas para a abertura de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades públicas brasileiras foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) (Brasil, 2008), que prevê apoio financeiro e técnico para as instituições de ensino superior desenvolver cursos voltados à formação de professores para áreas rurais, com currículos que integrem conhecimentos científicos e culturais específicos do campo.

Esse programa surge da compreensão de que a formação de professores para atuar no campo é marcada por desafios específicos, como a necessidade de compreender a realidade social, cultural e econômica das comunidades rurais e integrar esse conhecimento à prática pedagógica. O campo é um espaço de diversidade, com saberes próprios que muitas vezes não são considerados pelos modelos de ensino tradicionais, que tendem a urbanizar e homogeneizar os currículos escolares.

Diante disso, os programas de graduação em Educação do Campo capacitam professores e professoras para ensinar em diferentes campos de conhecimento, gerenciar escolas e promover processos de educação social e comunitária em áreas rurais. A elaboração deste perfil de competências une essas três dimensões, visando fomentar uma formação teórica sólida para os futuros educadores. Essa formação proporciona o domínio dos conteúdos da área de especialização do professor, aliada ao entendimento das lógicas de operação da escola, suas funções sociais e as interações que ela mantém com a comunidade ao seu redor. Os alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo serão capacitados para ensinar de maneira multidisciplinar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, por meio de uma matriz curricular organizada em quatro áreas de conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias (Hage; Silva; Brito, 2016).

Diante desta configuração, que se destaca pela multiplicidade e pelo respeito aos conhecimentos das comunidades onde a escola se encontra, o diálogo emerge como um meio de construção emancipatória do conhecimento. Desta forma, destacaremos a seguir a relevância da formação docente na Licenciatura em Educação do Campo, especialmente nas Ciências da Natureza.

## **A FORMAÇÃO EM LICENCIATURA DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA, PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

As Licenciaturas em Educação do Campo possui como eixos estruturantes favorecer o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua implementação; manter uma ligação orgânica com as lutas e as escolas do campo; concretizar-se por meio da Alternância Pedagógica e formar professores com uma abordagem multidisciplinar (Molina, 2015).

Conforme destaca, Molina (2014, p. 14):

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no território rural, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo.

A formação de docentes por áreas específicas do conhecimento, conforme aponta Molina (2014), visa não apenas expandir a oferta educacional no contexto rural, mas também promover uma educação que responda às demandas e especificidades desse território. Essa habilitação representa um movimento estratégico para fomentar uma mudança estrutural na forma como o conhecimento é produzido e aplicado no campo, rompendo com abordagens fragmentadas e distantes da realidade local. Tal perspectiva permite que o ensino, especialmente no nível médio, se conecte diretamente às práticas de vida e trabalho dos sujeitos do campo, valorizando o conhecimento contextualizado e contribuindo para o desenvolvimento de uma educação significativa e emancipadora.

A organização multidisciplinar da Licenciatura em Educação do Campo por áreas de conhecimento possui como principal foco: “[...] promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola” (Molina, 2015, p. 153). Segundo o autor, essas estratégias se articulam às demandas da comunidade que circunda a escola.

Essa proposta de formação orientada por áreas do conhecimento é fundamentada em um projeto de transformação da escola atual, implicando a reavaliação de dois de seus elementos estruturantes: a reformulação da lógica de organização do plano de estudos, com o intuito de promover a desfragmentação curricular, estabelecendo uma conexão mais orgânica entre o que é estudado na escola e as questões da vida concreta dos estudantes; e a reorganização do trabalho docente, buscando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores (Caldart, 2011).

Isso implica superar uma visão tradicionalista de escola, integrando a realidade dos estudantes e promovendo a contextualização em sala de aula, para que o conhecimento desenvolvido nas disciplinas do campo adquira um significado real e contribua para melhores condições de vida. Nesse sentido, é fundamental enfatizar a importância de abordagens e práticas interdisciplinares (Saúl; Muenchen, 2020).

Quando voltamos nossos olhares para a Licenciatura em Educação do Campo, na área das Ciências da Natureza, a interdisciplinaridade torna-se imprescindível em um movimento de diluição das rígidas fronteiras entre disciplinas, baseando-se na compreensão de que o estudo das realidades é intrinsecamente complexo, mas essencial quando utilizado como base para estruturar um processo formativo voltado para a educação libertadora dos sujeitos (Britto, 2014).

Para a interdisciplinaridade ser efetivamente incorporada à prática docente, é fundamental que a formação inicial ofereça uma base sólida em métodos e conteúdos que integrem diferentes áreas do conhecimento. Isso exige que os cursos de formação de professores não apenas apresentem conteúdos interdisciplinares, mas também promovam estratégias de ensino que capacitem os futuros docentes a conectar saberes de forma contextualizada e significativa. O desafio, portanto, está em criar currículos que não reforcem a separação tradicional entre disciplinas, mas que incentivem a reflexão e a construção de conhecimentos integrados, preparando os professores para uma atuação prática e transformadora no campo educativo (Muenchen; Saúl, 2020).

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância pode desempenhar um papel fundamental na estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza, ao oferecer uma abordagem inovadora e contextualizada para a formação de educadores. Essa metodologia permite a articulação de conteúdos científicos e tradicionais, aproximando o licenciando de sua realidade socioeconômica e cultural. Ao dividir o processo formativo entre o tempo universitário e o tempo comunitário, a Pedagogia da Alternância possibilita que os futuros educadores em Ciências da Natureza

vivam e compreendam as necessidades, os desafios e os conhecimentos prévios da comunidade na qual a escola do campo está inserida.

Assim, a Pedagogia da Alternância, que segundo Britto (2014, p. 65) “[...] refere-se ao modo de alternância entre os tempos e espaços ocorridos no âmbito da universidade e o reconhecimento dos tempos e espaços ocorridos na comunidade”, torna, segundo o autor, ambos os lugares como locais de estudo, promovendo momentos de investigação, aprendizagem e ação. Nesse sentido, torna-se uma ferramenta para a articulação entre as disciplinas, favorecendo a busca por uma formação que integre os saberes em uma ótica multidisciplinar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentre as inúmeras perspectivas, destacamos que os diálogos entre a Educação do Campo e a formação de educadores em Ciências da Natureza são fundamentais para a construção de uma educação que responda às necessidades e especificidades das comunidades rurais. A Educação do Campo, ao valorizar a cultura local e as práticas sociais, estabelece um ambiente propício para a formação de profissionais que compreendam a complexidade das realidades que os estudantes vivenciam.

A interdisciplinaridade se destaca como uma abordagem essencial na formação de educadores, permitindo que o conhecimento científico se conecte as experiências práticas e culturais dos alunos. Essa articulação entre teoria e prática não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a construção de uma educação crítica, comunitária e emancipadora.

A adoção de metodologias como a Pedagogia da Alternância, que integra os saberes acadêmicos e comunitários, possibilita que os educadores vivenciem a realidade do campo, compreendendo suas necessidades e desafios. Essa vivência prática é essencial para a formação de profissionais que se tornem agentes de transformação em suas comunidades.

Além disso, a reflexão crítica sobre as políticas públicas de educação rural é imprescindível para garantir que a formação de professores esteja alinhada com as demandas das comunidades. O fortalecimento das diretrizes educacionais e a valorização dos profissionais da educação no campo são passos essenciais para promover uma educação equitativa e intercultural.

Em suma, a articulação entre a Educação do Campo e a formação de educadores em Ciências da Natureza é um caminho promissor para a construção de uma educação que respeite a diversidade de saberes e modos de vida das comunidades rurais. Essa intersecção não apenas potencializa o aprendizado, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação desempenha um papel transformador nas vidas das pessoas do campo.

Logo, a formação de professores de Ciências da Natureza na Educação do Campo é essencial para desenvolver um currículo que prime por uma educação contextualizada e significativa para as comunidades do campo. À vista disso, é preciso se considerar uma formação interdisciplinar que se afaste da ótica tradicional de ensino que sempre encarou a formação docente e da educação básica no campo como subordinadas à ótica urbana. Desse modo, a interdisciplinaridade se torna um recurso estratégico para superar a fragmentação do conhecimento e conectar diversas áreas em torno das questões concretas do campo.

Ao formar professores capazes de relacionar conteúdos científicos de forma integrada e aplicada, a Educação do Campo em Ciências da Natureza promove uma visão crítica e prática que contribui para a emancipação dos sujeitos do campo. Assim, a formação interdisciplinar e alternada capacita esses professores para serem agentes transformadores e comprometidos com uma educação que valorize o território e promova o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: Imagens e Auto-imagens. Vozes, 2004.

BAVARESCO, P.R.; RAUBER, V.D. Educação do campo: Uma trajetória de lutas e conquistas. **Unesc & Ciência**, v. 5, n. 1, p. 85-92, 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002. p. 32.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Portaria nº 86, de 1º de julho de 2008. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2008. p. 33.

BRITTO, N.S. Uma trama de muitos fios – experiências, área de Ciências da Natureza e Matemática, currículo, diálogos freireanos – tecem a formação docente em Educação do Campo na UFSC. In: MOLINA, M.C. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J E; CERIOLI, P R; CALDART, R S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.).

**Licenciaturas em Educação do Campo**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 95–121.

CAMACHO, R.S. O PRONERA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL DA CLASSE CAMPONESA. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*, Curitiba, v. 2, n. 2, 25, 2017.

CAMACHO, R.S. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as)- camponeses (a) por meio da Pedagogia da Alternância. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v.27, n.2, 2024.

CARDOSO, E.C.F.; SHUVARTZ, M. Planejamento da Alternância na formação de professores de Ciências na Educação do Campo. **RPD**, Uberaba, v.21, n.46, p.1-18, 2021.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

ESMERALDO, G.G.S.L.; ESCOBAR, M.I.; FURTADO, J.L.; MOREIRA, M.L.; FABRE, N. Políticas de Educação Profissional no Campo. *In*: MOLINA, M.C(org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão Brasília: MDA/MEC, 2010.

FERNANDES, B. M. **Educação no campo**: notas para o debate sobre um novo paradigma. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

HAGE. A. M.; SILVA, H.S.A.; BRITO, M. M.M B. Educação Superior do Campo: Desafios para a Consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 147–174, 2016.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em <[http://www.novaesperanca.pr.gov.br/index.php?Secao=Historico\\_muni](http://www.novaesperanca.pr.gov.br/index.php?Secao=Historico_muni)>. Acesso em 26 de Outubro de 2024.

IZÍDIO, V. A. **Educação para os povos do campo no município de Nova Esperança**: o fechamento de escolas rurais e a resistência. 2019. Dissertação (Mestrado em ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2019.

KUHN, E.R.A.; GERMANI, G.I. Entre o PRONERA e o PRONACAMPO: Onde Fica a Reforma Agrária? *In*: SANTOS, A. R.; SILVA, G. J.; OLIVEIRA, J. M. S.; COELHO, L. A.(org.). **Educação do campo**: políticas e práticas. Ilhéus, BA: EDITUS, 2020, p.115–126.

MICHELLOTTI, F.; SILVA, J.B.; SOUZA, O.N. B; HAGE, S.M.; SOUZA, R.P. MEDEIROS, L.S. *In*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MUENCHEN, C.; SAÚL, T.S. A interdisciplinaridade nas Licenciaturas em Educação do Campo nas Ciências da Natureza: possibilidades e desafios. **Ensino Em Re-Vista**,Uberlândia, v.27, n.1, p. 203–227, 2020.

MOLINA, M.C. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de**



**Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145–166, 2015.

MOLINA, M.C.; ANTUNES-ROCHA, M.I. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220–253, 2014.

SANTOS, R.B. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, p.210–224, 2017.

SAÚL, T.S.; MUENCHEN, C. Licenciaturas em Educação do campo nas Ciências da natureza: um olhar para suas especificidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, p. 1-22, |2020.

SOUZA, M.A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, 2007.

UZÊDA, M.S. Nem Só De Açúcar Vive a Economia da Bahia: A Farinha De Mandioca no Baixo Sul da Bahia. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL, 6., 2019, Bahia. **Anais [...]** Bahia: Universidade do Estado da Bahia, 2020.

ZIECH, M.E. A Educação do Campo na Perspectiva da Educação Popular. **Contexto & Educação**, v.32, n.102, p.110–117, 2017.

# O TRABALHO COMO PARTE DA EDUCAÇÃO: IMPACTOS DA DUPLA JORNADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Kamila Amorim<sup>1</sup>*

*Raquel do Carmo de Medeiros Ferreira<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Estudos relacionados à história da formação docente, desenvolvimento e identidade profissional de professores e professoras representam um vasto campo de possibilidades de pesquisas. Para contribuir com discussões dessa área investigativa e apresentar informações a respeito do tema, compartilhamos aqui um recorte do trabalho investigativo sobre a relação entre trabalho e estudo no ensino superior, de estudantes trabalhadores do curso de Pedagogia de uma instituição privada, localizada no sul de Minas Gerais.

A temática emergiu a partir das discussões realizadas no grupo de estudos EDIPET<sup>3</sup> e foi aprofundada por meio de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida entre 2023 e 2024. Nesta sessão, o estudo busca lançar luz sobre a realidade de estudantes do ensino superior que precisam conciliar trabalho e estudo, especialmente na fase adulta, abordando seu perfil socioeconômico e profissional, além de seus sentimentos diante desse desafio.

Sobre as características metodológicas, cabe destacar que a pesquisa foi realizada após aprovação pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Lançamos mão da abordagem qualitativa, uma vez que o levantamento de dados ocorreu por meio de um questionário e com análise descritiva a partir das informações coletadas nas respostas.

---

1 Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. Docente no curso de Pedagogia no Centro Universitário de Lavras – Unilavras. E-mail: kamila.amorim3@unilavras.edu.br.

2 Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário de Lavras – Unilavras. E-mail: raquelcarpegiane2014@gmail.com.

3 EDIPET - Estratégias Didático-Pedagógicas voltadas ao Estudante-Trabalhador. O Grupo de pesquisa tem por interesse temáticas que se envolvam com as relações entre trabalho e educação. É formado por alunos, servidores técnicos e docentes do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei, além de professores e estudantes de outras Instituições de Ensino Superior.

O instrumento de coleta de dados utilizado no estudo foi um questionário composto por 34 questões, das quais 33 eram de natureza objetiva e 1 era dissertativa. Esse questionário foi distribuído aos 62 alunos matriculados no curso, resultando em um total de 41 respostas dos investigados, o que representou uma taxa de participação de 66,12%.

Portanto, o estudo se propôs a investigar a relação entre trabalho e estudo no curso de Pedagogia, na busca por compreender o impacto dessas dinâmicas na formação crítica dos futuros professores. Ao longo do texto, serão apresentados dados que exploram o perfil socioeconômico e profissional dos estudantes trabalhadores, bem como suas percepções sobre os desafios de conciliar essas duas esferas. Essas discussões são fundamentais para refletirmos sobre o papel das instituições de ensino superior na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, crítica e de qualidade.

## **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

A educação de qualidade é um direito constitucional e tem sido historicamente marcada como um campo de poder, luta e resistência nos cursos de formação de professores. Esses cursos desempenham um papel fundamental ao preparar futuros educadores para atuar na educação básica, um espaço de extrema relevância que contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, além de colaborar para a construção de um país mais justo e igualitário.

Diante disso, entendemos que a luta por uma educação de qualidade está profundamente ligada às dinâmicas sociais que influenciam a escolarização, especialmente para os estudantes provenientes das camadas populares. Esse público, em sua maioria, é composto por aqueles que escolhem seguir o caminho das licenciaturas (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), (CARVALHO, 2018).

Em uma nação marcada pelas desigualdades de classes, como acontece no caso do Brasil, o trabalho na juventude não está relacionado apenas à necessidade de renda, mas transcende essa perspectiva, sendo associado, por exemplo, à realização do sujeito enquanto ser social (ANTUNES, 2000), (CARVALHO, DIAS e SILVA, 2018), (MENDES, 2020).

Essa interseção entre trabalho e estudo não só influencia diretamente a trajetória acadêmica dos estudantes, mas também oferece, a partir de movimentos investigativos, esclarecimentos importantes para a construção de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, ao considerar os possíveis percalços enfrentados por tais sujeitos. Nossa hipótese é de que possivelmente a incompatibilidade entre trabalho e estudo pode ser um importante motivo de evasão escolar nesta etapa de ensino em questão.

Cabe ainda destacar que a escolha por investigar a relação entre trabalho e estudo no contexto do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada não foi arbitrária. Este é um tema que transcende o âmbito acadêmico, pois dialoga diretamente com a realidade de uma parcela significativa dos estudantes no contexto brasileiro. Vejamos, a seguir, o que os dados mais recentes do *Censo da Educação superior 2022* oferecem de informações para a análise aqui apresentada.

De modo geral, as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil se organizam enquanto sistema federal de ensino, englobando as instituições estaduais e municipais; e as instituições privadas de ensino. Esta, conta com mais de 7,3 milhões de alunos, o que garante uma participação de 78% do sistema de educação superior no Brasil.

A respeito das Instituições de Ensino Superior (IES), o *Censo da Educação superior 2022* revela que atualmente o Estado conta com 312 instituições públicas e 2.283 privadas (BRASIL, 2023). O documento ainda apresenta que as IES privadas têm uma participação de 78,0% no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 22,0%.

Neste cenário, fazemos aqui um recorte para a modalidade de ensino. O número de vagas oferecidas em cursos de graduação, na modalidade de ensino a distância (EaD,) teve um aumento de 139,5% entre os anos de 2018 e 2022. Por conseguinte, o número de vagas oferecidas em cursos de graduação na modalidade presencial teve uma redução de 11,0%, ao comparamos os últimos 4 anos (BRASIL, 2023).

O número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, tendo atingido mais de 4 milhões em 2022, o que já representa uma participação de 45,9% do total de matrículas de graduação.

Se voltarmos nosso olhar para a situação dos cursos de licenciatura, veremos que, com relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 35,8%, enquanto a licenciatura na modalidade a distância abarca 64,2% do total de matrículas, de acordo com os dados do último *Censo da Educação superior 2022*.

Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2022, 34,2% estão em instituições públicas e 65,8% estão em IES privadas. Logo, os dados são claros ao revelar que as instituições privadas têm maior representatividade no número de matrículas nas licenciaturas com 65,8% em detrimento de 34,2% nas instituições públicas (BRASIL, 2023).

Diniz-Pereira (2015) contribui com o debate e tem apresentado informações sobre a expansão do ensino superior nos cursos de licenciatura no Brasil, com expressivo crescimento do setor privado em detrimento às instituições públicas, principalmente no que se refere aos cursos de licenciatura.

Assim como os pesquisadores que se atêm em denunciar a influência de políticas neoliberais na educação básica, o autor supracitado chama atenção a um movimento crescente de concepção de educação como mercadoria também no ensino superior. Assim, a política neoliberal promove a subjetividade a partir da lógica do mercado na relação trabalhista do professor, nos cursos de formação de professores e conseqüentemente, em diversos âmbitos da educação básica.

A política que privilegia o capital atravessa, de muitas maneiras, a dimensão política e cultural da formação docente. Nessa perspectiva, Evagelista e Shiroma (2015) declaram que nas últimas duas décadas, as políticas de tendências neoliberais no Brasil contribuíram de maneira negativa na formação intelectual dos professores ao propor uma supressão ideológica, com uma formação aligeirada e com o aumento de ofertas de cursos rápidos e superficiais, principalmente ofertados por instituições que não têm comprometimento com a qualidade e oferta do ensino.

Se as instituições de ensino superior privadas já eram objeto de interesse de pesquisa, agora certamente se faz essencial considerá-las também como fonte de dados. Ou seja, no Brasil “a ampla presença do setor privado na formação inicial de professores não pode ser ignorada” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 277, *apud* MONFREDINI et al., 2013).

No caso da instituição de ensino superior investigada, é importante destacar que, historicamente, tem havido uma consolidação sua credibilidade no setor educacional ao oferecer ensino de qualidade. Essa excelência é evidenciada pela conquista de nota máxima em diversas avaliações do Ministério da Educação (MEC), refletindo o comprometimento com a educação, especialmente no curso de Pedagogia, foco deste estudo. O curso recebeu a nota máxima do MEC e obteve nota 4 na última avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizada em 2021. Além desses indicadores, o curso também se destaca pelo elevado índice de empregabilidade de seus egressos, muitos dos quais são aprovados em programas de pós-graduação em instituições de destaque no país.

Uma vez que a problemática desta pesquisa está atrelada ao curso de Pedagogia, cabe destacar aqui sua contribuição histórica na formação de professores no país.

Há mais de 80 anos, os cursos de Pedagogia têm sido oferecidos em faculdades, universidades e instituições públicas e particulares de ensino no país. São os responsáveis por sustentar a formação de professores e produzir conhecimentos a partir de pesquisas que envolvem as ciências da educação e ciências pedagógicas, além de preparar profissionais para atuar em diferentes espaços educativos, escolares e não escolares (LIBÂNEO, 2001).

Nesses cursos, é fundamental que os professores sejam comprometidos com a construção de conhecimentos historicamente produzidos e com um trabalho de qualidade, pois são os responsáveis pela formação acadêmica e científica daqueles que atuarão como docentes na educação básica do país.

A partir das contribuições das teorias críticas, entende-se que os(as) professores(as) são profissionais que têm como característica serem sujeitos críticos, reflexivos e pesquisadores da práxis docente. O trabalho pedagógico é a essência do trabalho do professor. E o professor é aquele que pensa a educação no contexto em que vivencia.

Entende-se que a educação, como prática social, deve ser crítica, caso contrário, corre o risco de se tornar alienada. Dessa forma, ao reconhecer a importância de uma educação crítica, refletida na formação de professores que atuam como sujeitos reflexivos e pesquisadores de sua própria práxis, torna-se fundamental investigar como os estudantes e trabalhadores do curso de Pedagogia conciliam suas demandas pessoais e profissionais com os estudos. Compreender essa organização de vida e estudo é essencial para avaliar de que maneira esse contexto influencia sua formação crítica e o exercício da docência, garantindo que a educação se mantenha alinhada a seu caráter transformador.

### **3. O TRABALHO, O ESTUDO, OS DESAFIOS E OS SENTIMENTOS**

Para dar continuidade às análises aqui apresentadas, destacamos que é essencial considerar os múltiplos desafios que os estudantes do curso de Pedagogia enfrentam ao conciliarem suas atividades acadêmicas com demandas pessoais e profissionais. A investigação revelou aspectos relevantes sobre o perfil socioeconômico dos participantes, suas experiências no mercado de trabalho, bem como os sentimentos em relação à sua trajetória acadêmica, conforme será apresentado a seguir.

Com isso, buscamos compreender de que maneira esses fatores influenciam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o processo formativo dos futuros docentes, permitindo uma reflexão mais ampla sobre a permanência no ensino superior e os desafios da formação de professores.

Os dados nos revelaram que, no que se refere à modalidade em que o estudante optou por realizar o curso superior no contexto investigado, observou-se que 63,3% deles optaram pela modalidade à distância (EaD) em detrimento de 36,6% que escolheram realizar o estudo na modalidade presencial do mesmo curso. Percebemos também que os estudantes do sexo feminino são maioria, compondo 92,7% do quadro de entrevistados.

Por se tratar de uma análise qualitativa, escolhemos partir da maioria das respostas apresentadas pelos sujeitos investigados para traçar o perfil deles. Logo,

percebeu-se que o perfil socioeconômico das alunas investigadas revela uma predominância de mulheres jovens, solteiras, brancas, sem filhos, matriculadas no curso de Pedagogia EaD, e que, possivelmente, residem com suas famílias, como evidenciado pelo predomínio de 4 ou menos pessoas residentes na mesma casa entre 38 dos 41 entrevistados.

Quanto à escolarização básica, observou-se que a maioria delas frequentou escolas públicas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Sobre a distribuição das investigadas por situação que melhor as descreve no momento em que a pesquisa foi realizada, identificamos que a maioria, representada por 41,5%, está na situação em que trabalham e contribuem com o sustento da família. Em seguida, 22,0% afirmaram trabalhar e sustentar a si mesmas, enquanto 17,1% estão empregadas e recebem ajuda da família para complementar suas despesas.

Ou seja, no que se refere ao perfil das atividades laborais e de renda, constatou-se que as participantes são predominantemente trabalhadoras, com experiências prévias no mercado de trabalho, e, no momento da pesquisa, a maioria encontra-se empregada e contribui para o sustento familiar. Em relação à remuneração, a maioria recebe até um salário-mínimo e trabalha no turno da manhã e tarde, com carteira assinada. Apresentaremos tais informações com maiores detalhes a seguir:

Quanto à carga horária de trabalho, a maioria alegou que trabalha em regime de tempo integral, com 40 horas semanais (22,2%) e 44 horas semanais (22,2%) sendo as opções mais comuns. Além disso, 19,4% trabalham 20 horas semanais e outros 19,4% trabalham 30 horas semanais. Notavelmente, apenas uma pequena parcela dos entrevistados trabalha menos de 20 horas semanais (8,3%). Isso indica uma predominância de empregos em período integral.

Em relação ao turno de trabalho, percebeu-se que as atividades laborais se concentram em maior expressividade no período da manhã (62,5%) e tarde (72,5%). Isso sugere que a jornada de trabalho da maioria dos entrevistados está concentrada durante o dia, com uma minoria trabalhando à noite (5,0%).

Quanto ao tipo de vínculo empregatício, a maioria possui contrato de trabalho através da Carteira de Trabalho assinada (CTPS) (37,1%) ou são contratados (34,3%). Uma parcela significativa é composta por autônomos (22,9%), enquanto uma minoria é concursada (5,7%). Isso sugere que a maioria trabalha para empregadores terceirizados ou empresas, com uma minoria significativa trabalhando por conta própria como autônomos.

Em resumo, os dados indicam que a maioria investigada trabalha em tempo integral, principalmente durante o dia, e são empregados através de contratos formais, como carteira assinada ou contratação direta, com uma parcela menor atuando como autônomos.



Quando perguntados a respeito da pretensão de atuar na área de formação após conclusão do curso, mais de 95% afirmaram que pretendem trabalhar na área de formação, ou seja, 39 (trinta e nove) dos 41 (quarenta e um) entrevistados.

A alta porcentagem de estudantes que pretendem trabalhar na área de formação após a conclusão do curso de Pedagogia pode demonstrar um comprometimento e interesse dos alunos com a profissão que estão estudando.

Por fim, serão apresentadas as respostas obtidas na questão dissertativa do questionário, que abordou os sentimentos dos participantes em relação à sua trajetória no ensino superior. Tivemos um total de 27 respostas que revelaram uma variedade de experiências e emoções. As narrativas evidenciam não apenas as expectativas e esperanças dos participantes em relação ao curso, mas também as realidades complexas e multifacetadas que permeiam o processo de formação acadêmica.

Optou-se por transcrever as respostas dissertativas das participantes exatamente como foram registradas, mantendo-se a integridade das falas, incluindo eventuais erros de concordância, digitação ou ortografia, a fim de preservar a autenticidade das expressões utilizadas pelas respondentes. Em sequência, serão apresentadas algumas falas que ratificam os dilemas que enfrentam os estudantes que trabalham (E01), (E03), (E12); (E14); (E15); (E26):

*“Estudar era meu grande sonho, então é uma realização. Infelizmente comecei o curso em um período meio conturbado da minha vida, comecei e estou em tratamento por ansiedade e crises de pânico, fora que tenho que trabalhar muito para conseguir pagar a faculdade, fico muito preocupada com as atividades porque devido às minhas ansiedades eu infelizmente não consigo dar 100% de mim ... mas ao mesmo tempo tem sido maravilhoso poder realizar meus sonhos, estar em uma faculdade renomada, conhecer pessoas e trocar experiências e aprendizados, ter professores maravilhosos que nos incentivam e ajudam exemplo disso a Professora Eliane que tenho um carinho maior. Espero terminar o curso com sentimento de meta realizada, com fé em Deus.” (E01)*

*“Foi muito difícil conciliar estudo, trabalho e família, pois falta tempo para leitura e participação em eventos de extensão. Outras áreas da vida como trabalho e família precisam de apoio” (E03).*

*“Está sendo uma fase boa mas ao mesmo tempo cansativo, pois muitas das vezes não consigo conciliar todas as coisas por mais que eu tento, por esse motivo sai do presencial para o EAD” (E12).*

*“Estar cursando o ensino superior para mim é um sonho, uma vez que seria a primeira da família a concluir. A sensação que tenho é de realização plena. Voltar a estudar sem dúvidas mudou minha vida” (E12).*

*“Tem sido difícil, pensei em desistir muitas vezes. As vezes por falta de material, como um computador de boa qualidade ou internet, ou a falta de tempo, fora o vínculo de contrato faço bicos para aumentar a renda. Sei que eu poderia usar as instalações da*

*universidade para estudar, mas a distância que teria que percorrer nos dias que não tenho aula é grande e exaustiva. Sinceramente ando muito cansada, meu trabalho em contrato é o estágio em uma escola e os bicos que faço também são ligados à escola, mas muitas vezes ir pra faculdade se tornou um desafio, focar nas aulas e nos estudos também, estou me mantendo ao curso mais para não perder meu estágio remunerado do que porque estou satisfeita. Na verdade tenho me sentido uma estudante muito medíocre, o que nunca aconteceu na minha vida, esse sentimento só está tornando mais difícil a minha persistência. Não sei dizer se eu trancaria o curso caso surgisse uma oportunidade de trabalho, quero concluir minha formação, mas admito estar financeiramente apertada o suficiente pra questionar minha preferência pelos estudos. Parte meu coração dizer isso, mas é a verdade” (E15).*

*“Tenho muito orgulho da minha trajetória acadêmica, sempre procurei fazer estágio ou trabalhar na área, participei de todos os eventos e fiz todas as atividades das disciplinas. Me sinto totalmente preparada para atuar no mercado de trabalho” (E26).*

Os relatos supracitados refletem uma dicotomia vivenciada pelos estudantes investigados. É possível perceber que a realização do estudo no ensino superior e as demandas da vida privada, tais como trabalho, tarefas do lar e saúde emocional não coexistem de maneira estável e amena, e isso resulta em sofrimento, seja no adoecimento, seja na frustração de não dar conta de realizar o ensino superior conforme foi desejado, ou seja, com mais envolvimento e dedicação aos estudos.

As falas compartilhadas aqui apontam para as adversidades desses sujeitos que têm levado a vida acadêmica e as dinâmicas da vida pessoal do modo que é possível. O sentimento que passa é que elas estão, em sua maioria, vivendo no limite; percebe-se que o trabalho é importante de tal modo que não é possível abandoná-lo para que o ensino superior seja realizado. Em um dos relatos a pessoa entrevistada diz: *“estou me mantendo ao curso mais para não perder meu estágio remunerado” (E15).* Vemos aqui um lugar de destaque dado ao trabalho, que também impacta e constrói modos sociais de produção da existência dos seres humanos.

Ao que parece, a persistência no ensino superior permanece, talvez por compreender que o estudo possa ser um caminho para uma vida mais tranquila e com um futuro com menos adversidade.

Em seu livro *Pedagogia e pedagogos, para quê?*, Libâneo (2007) faz uma análise a respeito do desenvolvimento histórico do curso de Pedagogia e da relação pedagógica existente nas práticas educativas. Nesse constructo, ele considera os discentes, os conteúdos, a sociedade, articulados pela ação do professor e, por conseguinte, pela Educação.

O autor chama a atenção para o fato de que “a reflexão vai penetrando os campos da realidade educativa historicamente constituídos, reconcebendo os

objetivos, os conteúdos e as categorias básicas da análise pedagógica, em função de necessidades concretas da vida social” (LIBÂNEO, 2007, p. 57).

Ou seja, o autor fala das mudanças que são necessárias e daquelas que aconteceram ao longo do tempo, no que se refere ao curso de Pedagogia. Contudo, destaca que, mais do que propor novas categorias fundantes no curso de formação de professores, é necessário reconceituá-las a partir dos determinantes sociais e políticos, em função de necessidades concretas da vida social que são impostas em determinado momento histórico.

Concorda-se, portanto, com Libâneo (2007) e defende-se a necessidade de compreensão da situação bastante desvantajosa de estudantes e trabalhadores ao seguir suas jornadas no ensino superior. Nesse sentido, fica a reflexão para a necessidade de se ater à construção de diretrizes curriculares nos cursos de formação de professores que deem conta de perceber as especificidades históricas dos sujeitos que seguem as carreiras da docência. Em contrapartida, as instituições de ensino superior devem assumir a responsabilidade de pensar e propor ações que possam contribuir para a permanência desses sujeitos no sistema de ensino, ao fomentar, por exemplo, momentos de formação continuada para os profissionais que atuam no segmento de ensino.

#### **4. CONSIDERAÇÕES**

O acesso pelas classes populares no Brasil ao ensino terciário, tanto na modalidade noturna presencial quanto no ensino superior a distância, antes limitado ao nicho de classes economicamente e culturalmente mais favorecidas, se deu em uma perspectiva oportuna para grupos de baixa renda, como meio de melhoria de vida e acesso aos bens de consumo e como fonte de estabilidade financeira futura.

De acordo com Borges (2018), para grande parte dos estudantes que são os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, enfrentando uma realidade financeira instável e baixos níveis de escolaridade, a busca pela sobrevivência torna-se uma prioridade. Essa situação está diretamente ligada à necessidade de conciliar o trabalho em tempo integral com a estrutura familiar, o que, conforme o autor, oferece importantes indícios sobre as dificuldades e possibilidades de conclusão do curso superior.

Para os sujeitos pertencentes às classes populares, muitas vezes, o desejo e a condição de frequentar o ensino superior se esbarra na necessidade de ter uma fonte de renda para se manter estudando. Assim como nos revela Brocco e Zago (2016, p.6), “o ingresso no ensino superior trouxe para alguns a necessidade do trabalho como forma de manutenção da vida universitária, [...]”

Em vista disso, conciliar estudo e trabalho passou a exigir uma dinâmica e capacidade organizacional ímpar desses indivíduos na manutenção das exigências institucionais e laborais, uma vez que essas demandas cotidianas visam atender a uma rede de ações e também dedicação desse trabalhador estudante que, comumente, vivencia jornadas extenuantes que podem contribuir com o adoecimento por sobrecarga, e, conseqüentemente, para a evasão.

Segundo Hourí (2018, p. 126), as classes economicamente desfavorecidas ainda representam a maior parcela nos índices mais elevados de evasão no ensino superior, o que reforça a necessidade premente de se compreender quais aspectos se contrapõem à realidade desse público, a ponto de impedirem sua permanência nas instituições de ensino superior.

Ainda, a partir dos dados supracitados, podemos trazer ao contexto da pesquisa um aspecto relevante em relação à trajetória desses estudantes no ensino superior, pois o acesso em grande escala, por meio do advento das políticas públicas e com os cursos EaD, não garantiu, como nos revela Borges (2018), as condições socioeconômicas necessárias à permanência do estudante nos cursos. A necessidade de trabalhar para se manter ou ajudar a família influenciam também na possibilidade de concluir o curso superior.

Ao desconhecer a realidade da qual provém o trabalhador e estudante, há um risco considerável de que as políticas institucionais e do Estado reforcem ainda mais as desigualdades existentes entre as classes populares e a elite, perpetuando o caráter excludente da sociedade brasileira que, como no mercado de trabalho, atuam seletivamente e exigem do trabalhador, ao ponto deste chegar ao adoecimento por exaustão, conforme declara Machado, Silva e Tavares (2014).

Por isso, as demandas desse grupo podem ser um ponto de partida para o Estado e as instituições construírem uma metodologia de ensino que se atente à promoção de espaços com metodologias que sejam capazes de motivar e incluir o estudante trabalhador e que não alimentem ainda mais o caráter ambivalente da oferta de um curso noturno como forma de democratização da educação. Isso poderia minorar satisfatoriamente o cenário ora apresentado de não reconhecimento das diversas problemáticas que se impõem durante a trajetória no curso superior concomitante à necessidade de trabalho.

Ainda, como afirma Hourí (2018), as IES brasileiras estão recebendo um grupo de estudantes com demandas diferenciadas, e, a partir desse aspecto, torna-se necessário e urgente um movimento que promova a permanência deles na universidade e, para tal, é indispensável conhecer esse alunado mais de perto, torná-los participantes com voz ativa, entender suas histórias e vivências para incluí-los efetivamente.

Sobre as demandas diferenciadas, ela organiza três dimensões que “parecem englobar possíveis razões para a não permanência dos alunos” (HOURI, 133, p. 2018) no ensino superior. São elas: a dimensão material, didático pedagógica e simbólico-subjetiva, sendo esta última talvez a mais difícil e urgente, visto se tratar de questões de ordem do sentimento e questões relacionadas à vida privada.

Segundo a autora supracitada, faz-se imprescindível a implementação de práticas de escuta ativa. A escolha de dar voz aos alunos em suas singularidades, abrangendo tanto os alunos concluintes quanto os evadidos, assim como as representações estudantis, apontará caminhos para o acolhimento, orientação, ajuda, inclusive sobre a falta de conhecimento das rotinas acadêmicas, o que levará a uma possível compreensão dos motivos que os levaram a evadir-se ou a permanecer na universidade (HOURI, 2018).

A despeito do que foi percebido das condições psicológicas dos sujeitos investigados, concordamos que exista a carência de novas investigações sobre intervenções e práticas que possam prevenir tais impactos na vida social e psíquica dos mesmos a partir da identificação daquilo que foi feito aqui.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Ingresso no ensino superior e escolha de carreira: uma análise das desigualdades sociais. *In*: Heringer, Rosana. **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas**. Brasília: INEP/MEC, 2023. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 01 jun. 2024.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. Relação estudo e trabalho entre universitários bolsistas de camadas populares. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Curitiba: 2016.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. **A configuração do trabalho docente em face às contrarreformas da educação: um estudo sobre os professores da rede estadual de Minas Gerais em São João del-Rei**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2018.

\_\_\_\_\_, Gisele Francisca da Silva.; DIAS, Rafaela Kelsen.; SILVA, Rhuan.

Jonathan. **A Tensa Relação entre o Trabalho e o Estudo no Brasil**: os desafios enfrentados pelos estudantes do ensino técnico e superior noturno. 1. ed. São João del-Rei: IF SUDESTE MG, 2018. 160p.

DINIZ-PEREIRA. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 20 set. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 89-114, jul./dez. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. 300p.

HOURI, Mônica de Souza. Evasão e permanência na educação superior. Uma perspectiva discursiva: contribuições para o debate. *In*: Heringer, Rosana. **Educação superior no Brasil contemporâneo**: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153- 176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MACHADO, Carmem Lucia Bezerra; SILVA, Katiane Machado da; TAVARES, Elen Machado. Ensino Superior Noturno: A Pedagogia e as Trabalhadoras/Estudantes. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

MENDES, M. T. Mapeando a produção sobre permanência estudantil: categorias em articulação e estratégias de permanência. **Revista de Estudos Universitários – REU**. Sorocaba, SP, v 46, n. 2, p. 385-408, dez. 2020.

# **CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

*Ana Lucila Ribeiro Dantas Fagundes<sup>1</sup>*

---

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva é um dos maiores desafios dos sistemas educacionais contemporâneos. A implementação de políticas públicas que promovam a inclusão demanda um perfil profissional qualificado, capaz de lidar com a diversidade no ambiente escolar. No entanto, municípios de pequeno porte enfrentam dificuldades estruturais e organizacionais, sendo diversas dificuldades que permeiam a formação dos professores da modalidade de Educação Especial, o que afeta a qualidade do serviço ofertado.

O presente estudo tem como objetivo relatar os desafios encontrados na formação de professores da modalidade de Educação Especial dentro dos Sistemas Municipais de Ensino, com foco na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, busca-se compreender como a falta de formação continuada e a rotatividade de profissionais interferem na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A relevância do trabalho reside nas dificuldades que municípios de pequeno porte enfrentam, devido às figurações que permeiam os sistemas educacionais.

Este artigo é baseado em um estudo qualitativo e descritivo, no formato de relato de experiência, a partir da observação e análise das dificuldades na implementação da formação docente em municípios de pequeno porte. A coleta de informações envolveu a análise de documentos oficiais e observação das condições de trabalho dos profissionais da Educação Especial, com foco nas interações entre o Conselho Municipal de Educação (CME), gestores e escolas, trazendo uma análise das limitações na formação de professores dessa modalidade. A investigação dialoga com as figurações sociais de Norbert Elias e se baseia nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), destacando que, apesar das metas estabelecidas, a formação docente não foi efetivada conforme o previsto.

---

<sup>1</sup> Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES/CEUNES, e-mail ana.lei@edu.ufes.br.



Por meio dessa análise, busca-se promover uma reflexão crítica sobre o papel estratégico do Conselho Municipal de Educação e dos gestores na articulação de políticas públicas eficazes que assegurem não apenas a formação continuada dos docentes, mas também o fortalecimento da Educação Especial nos municípios de pequeno porte. A cooperação entre esses agentes é essencial para superar os obstáculos estruturais e organizacionais, garantindo uma educação mais inclusiva e de qualidade que responda às demandas da diversidade escolar.

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE: UM OBSTÁCULO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Os resultados deste estudo evidenciam que, apesar da oferta de serviços de Educação Especial para alunos com necessidades específicas, os desafios relacionados à formação docente permanecem significativos, especialmente nos municípios de pequeno porte. A falta de formação continuada para professores do ensino regular e a precarização do quadro de profissionais da Educação Especial limitam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, o alto índice de rotatividade dos docentes da Educação Especial revela a fragilidade da política de formação e contratação, comprometendo a qualidade e estabilidade dos serviços ofertados.

Os dados apontam que muitos dos profissionais alocados na Educação Especial não possuem formação especializada, sendo comum encontrar educadores com apenas o ensino médio. Isso evidencia lacunas estruturais na política de formação e seleção, refletindo a falta de prioridade dada à Educação Especial. A formação continuada, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), não foi efetivada de forma consistente, deixando lacunas tanto para os profissionais de Educação Especial quanto para os professores do ensino regular para atender à diversidade no contexto escolar.

Além disso, a contratação temporária e a rotatividade de professores dificultam a construção de projetos pedagógicos consistentes e a continuidade das práticas inclusivas. Essa instabilidade no quadro docente também impacta a construção de relações interdependentes entre os profissionais das escolas, prejudicando a criação de uma cultura escolar que valorize a inclusão como princípio central.

Em oportuno, tomando como base os estudos do sociólogo Norbert Elias, as figurações sociais são redes de relações interdependentes, em que os indivíduos e instituições se influenciam mutuamente, formando sistemas dinâmicos e complexos.

No contexto educacional, a implementação de práticas inclusivas e a formação de professores dependem de uma articulação coordenada entre

gestores, escolas e conselhos municipais, “cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras” (Elias, 1994, p. 20). Nenhum desses agentes atua de forma isolada: cada um influencia e é influenciado pelas condições e ações dos demais.

Nessa teia de interdependências, a precariedade na formação docente não pode ser vista apenas como um problema local ou individual, mas como parte de um sistema de interações e decisões estruturais que envolvem diferentes níveis de gestão. A ausência de profissionais com formação especializada, por exemplo, é reflexo da não articulação entre o CME enquanto agente fiscalizador das políticas públicas educacionais municipais e os gestores locais, revelando fragilidades na governança educacional. Como consequência, as práticas inclusivas tornam-se desiguais e inconsistentes.

Neste sentido, pensando no papel do CME e no perfil dos profissionais da Educação Especial apresenta uma relação de interdependência, assim “os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades” (Elias, 1994, p. 20). Este tem uma problemática que precisa resolver.

Nesta teia de interdependências, o CME exerce um papel que, em algumas situações, acaba por reproduzir ações estigmatizadoras em relação à Educação Especial. A partir da perspectiva de Norbert Elias (2000), essa dinâmica pode ser compreendida como uma figuração de “outsiders” e “estabelecidos”. Embora a Educação Especial formalmente ocupe o mesmo espaço institucional que outras modalidades educacionais, os estabelecidos – aqueles que já detêm poder e influência nas normativas e nas práticas educacionais – moldam as configurações da Educação Especial de acordo com suas próprias prioridades e decisões. Dessa forma, mesmo com legislações e políticas públicas já implementadas, a posição estigmatizadora da Educação Especial nas relações de poder torna-a vulnerável a decisões centralizadas, reforçando barreiras e desigualdades estruturais dentro do sistema educacional.

Assim, compreendemos que, embora o PNE preveja a formação continuada para os professores, essa ação não tem se consolidado como prioridade. Isso se deve, em parte, à forma como a Educação Especial é figurada como um grupo de “outsiders”, ocupando um espaço marginalizado em relação aos “estabelecidos” no sistema educacional. Nesse contexto, os profissionais das modalidades tradicionais, que já detêm maior reconhecimento e influência, não percebem a necessidade imediata dessa formação continuada voltada para a inclusão. No entanto, destacamos que a formação continuada é essencial para atender à diversidade escolar e deve ser integrada como uma demanda permanente e contextualizada dentro das políticas e diretrizes dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, à luz da perspectiva eliasiana, a participação do Conselho Municipal de Educação nos desdobramentos do Plano Nacional de Educação torna-se essencial. As inter-relações estabelecidas nas figurações sociais posicionam o CME como um agente estratégico no sistema educacional, dada sua função como órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador das políticas públicas municipais para a educação. Além disso, a Lei nº 13.005/2014, que institui o PNE, estabelece em seu § 3º que: “Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º” (Brasil, 2014, p. 3). Assim, o CME desempenha um papel central na articulação e acompanhamento das políticas educacionais, garantindo que as metas do PNE sejam efetivamente implementadas e adaptadas às realidades locais.

Desta forma, tomamos o CME como uma figuração específica que detém o poder, assim compreendendo o lugar do CME como uma figuração responsável pela implementação da política pública da Educação Especial, esta depende das decisões que são tensionadas nesta figuração.

O conceito de poder em Elias é essencial para entender as dinâmicas que permeiam a Educação Especial. O poder não é algo que uma pessoa ou instituição possui de forma estática; ele circula nas relações sociais, sendo exercido de maneira distribuída e fluida entre os diferentes atores. No município analisado, o poder de decisão sobre a implementação das políticas previstas no PNE precisa ser tensionado no conselho municipal.

Contudo, observa-se uma discrepância na distribuição desse poder: enquanto os gestores têm maior controle sobre os recursos e as decisões administrativas, os profissionais da Educação Especial ocupam posições estigmatizadas, sendo frequentemente excluídos dos processos de planejamento e tomada de decisão. A dependência de contratos temporários revela um desequilíbrio nas relações de poder, no qual a Educação Especial não é tratada como prioridade estratégica e seus profissionais permanecem vulneráveis a mudanças na gestão ou na política educacional.

Essa distribuição desigual de poder afeta diretamente a implementação das políticas inclusivas, pois a formação dos professores e a estabilidade dos profissionais da Educação Especial dependem de ações coordenadas e compromissos políticos que muitas vezes não se concretizam. O Conselho Municipal de Educação, por sua vez, tem um papel formal de articulação, mas sua atuação prática é limitada pela dificuldade em garantir que as decisões tomadas sejam executadas pelos gestores de forma eficiente.

Ao tomarmos o CME como uma figuração específica compreendendo o elo que este exerce na implementação da política prevista no PNE, como o órgão

responsável por esta articulação visualizamos a relação de interdependência existente entre CME, gestores e Educação Especial, “assim como os pais são necessários para trazer um filho ao mundo, assim como a mãe nutre o filho, primeiro com seu sangue e depois com o alimento vindo de seu corpo” (Elias, 1994, p. 27), nessa relação estão vinculados tanto a elaboração como a articulação dessa política formando uma teia de interdependência.

Nesta teia a Educação Especial depende das ações, da atuação, das decisões do CME na função que este exerce em sua figuração. Desta forma, cabe ao CME o papel de acompanhar, examinar, monitorar e avaliar a política educacional emanada no PNE enquanto atuação fiscalizadora. Para Elias (1994) as atitudes dos indivíduos dependem das ações de outros indivíduos numa relação mútua.

## **2.1 ROTATIVIDADE DE PROFISSIONAIS E DESCONTINUIDADE**

A investigação aponta a rotatividade de profissionais como uma das consequências mais visíveis das fragilidades nas figurações educacionais. A cada troca de professores, interrompe-se o vínculo pedagógico construído com os alunos e a comunidade escolar, dificultando a continuidade dos projetos e a consolidação de uma prática inclusiva consistente. Esse ciclo de descontinuidade prejudica tanto os alunos quanto os próprios professores, que não conseguem desenvolver competências pedagógicas especializadas e estabelecer relações colaborativas duradouras com outros profissionais.

A rotatividade também revela como as condições de trabalho na Educação Especial são precarizadas, refletindo a falta de reconhecimento da importância dessa área no sistema educacional. Sem políticas de valorização e estabilidade, os profissionais enfrentam incertezas que afetam tanto sua motivação quanto a qualidade do serviço prestado.

Sob o olhar eliasiano, compreendemos a Educação Especial como outsiders, por sua vez, estigmatizada nas ações dos estabelecidos que vai legitimando a rotatividade de profissionais e de alguma forma constituindo a política municipal da Educação Especial sem articular em normativa legal a previsibilidade da formação dos profissionais para os serviços ofertados, bem como prevê a função de cada um.

Os dados empíricos evidenciam uma dinâmica de poder que permeia a Educação Especial, onde cuidadores, monitores e professores especialistas são comumente atribuídos às mesmas responsabilidades, sem uma definição legal clara de suas funções específicas. Essa falta de regulamentação dificulta a implementação eficaz de práticas inclusivas, pois a ausência de um marco normativo gera ambiguidade nos papéis e limita a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com deficiência. Nesse sentido, observa-se que as políticas

da Educação Especial frequentemente enfrentam tensões que prejudicam a plena inclusão desses alunos, uma situação que desafia os ideais de equidade e acessibilidade na educação.

No centro dessas questões, o CME desempenha um papel crucial como órgão fiscalizador e, ao mesmo tempo, agente de controle social e poder na configuração das políticas educacionais. “Nesse padrão de controle da vizinhança, as redes familiares mais altamente respeitadas ocupavam uma posição chave: enquanto tinham poder suficiente, agiam como guardiãs da imagem comunitária e das opiniões e atitudes aprovadas” (Elias et. al Scotson, 2000, p. 41). Da mesma forma, o CME pode, consciente ou inconscientemente, perpetuar estigmas ou barreiras que dificultam o avanço de políticas mais inclusivas na Educação Especial. Esse papel ambivalente do CME como guardião das práticas educacionais pode reforçar as desigualdades quando não há uma ação clara e decidida em prol da inclusão.

Neste sentido, apoiamos na Sociologia Figuracional, onde o poder, em suas configurações sociais, não se trata de um recurso estático, mas de uma relação dinâmica e interdependente entre os indivíduos e grupos sociais. Assim, Elias enfatiza que o poder não é propriedade exclusiva de um grupo, mas um processo que se manifesta nas interdependências. Desta forma, a precariedade e a rotatividade dos profissionais da Educação Especial refletem uma rede de interdependência desequilibrada, onde o poder está concentrado de forma que impede o fortalecimento das práticas inclusivas.

O CME e os gestores municipais, ao assumirem uma postura mais ativa, podem promover uma redistribuição desse poder, favorecendo a Educação Especial. Essa articulação rompe com o isolamento deste público e possibilita um ambiente onde as responsabilidades e a cooperação se traduzem em um atendimento de qualidade e em uma política de inclusão efetiva.

Norbert Elias observa que as relações de poder frequentemente geram tensões que podem ser construtivas ou destrutivas. Quando o CME atua de forma decidida em prol da inclusão, essa tensão pode se transformar em um mecanismo de fortalecimento das políticas públicas. Ao tensionar as relações de poder, o CME reforça suas funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora e também desafia práticas educacionais que ainda tratam a Educação Especial como uma resposta emergencial e temporária. Esse tensionamento é fundamental para que a inclusão se consolide como um direito permanente e não como um privilégio condicional, colocando a Educação Especial como uma prioridade na agenda pública.

Nesse contexto, com foco no CME compreendendo o seu papel de grande relevância e potencial, na intenção de assegurar a política educacional, este tem papel decisório nas políticas educacionais. O poder precisa ser tensionado nesta figuração para promover a consolidação de uma prática inclusiva consistente.

### **2.3 FORMAÇÃO DOCENTE SOB UMA PERSPECTIVA FIGURACIONAL**

Com base na análise figuracional de Norbert Elias, entende-se que a formação docente, envolve uma transformação nas relações de poder e nas configurações sociais que moldam o sistema educacional, pois vai além de formação técnica, envolve também valorização. Para que haja uma valorização efetiva, é necessário que o CME, os gestores e os professores construam uma relação de interdependência equilibrada, onde o poder seja distribuído de forma a promover a cooperação e o reconhecimento mútuo.

Dessa forma, a valorização e formação docente não devem ser vistas como políticas isoladas, mas como partes de um sistema interconectado, onde as ações e decisões de um grupo impactam diretamente as condições e os resultados para os demais. Somente com essa abordagem sistêmica será possível avançar na implementação das metas do PNE, assegurando que a formação docente seja não apenas uma exigência burocrática, mas uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento contínuo para os profissionais da educação.

O CME desempenha um papel crucial na implementação das diretrizes do PNE, especialmente em municípios menores, onde a formação continuada e a valorização docente enfrentam desafios adicionais. Em muitos casos, o CME atua como uma figuração de “guardião” das práticas e políticas educacionais, estabelecendo normas e diretrizes locais. No entanto, como aponta Elias, as figurações sociais, mesmo aquelas com objetivos normativos, podem manter padrões excludentes que dificultam a promoção da inclusão e da valorização efetiva dos profissionais de Educação Especial.

A valorização docente, nesse cenário, é influenciada pelas relações de poder e pelas redes de interdependência entre os gestores educacionais e os professores. Se o CME e os gestores não assumem um papel ativo na articulação dessas redes, os esforços de formação e valorização podem se tornar fragmentados e inconsistentes, prejudicando a implementação das metas do PNE.

A implementação das metas de formação e valorização do PNE revela desafios complexos e específicos dentro da configuração educacional brasileira. No caso da formação docente, muitas vezes a rotatividade dos professores e a falta de recursos locais dificultam a continuidade de programas de capacitação. Essas questões, sob a ótica da sociologia figuracional, não são apenas problemas de recursos financeiros, mas refletem uma rede de interdependências onde as decisões tomadas em um nível influenciam e são influenciadas pelas condições dos outros agentes.

Um exemplo claro dessa interdependência é a alta rotatividade de professores. Em muitos municípios, a contratação de profissionais da educação é temporária, o que gera uma instabilidade na rede de ensino e compromete

a continuidade das práticas formativas. Esse ciclo de rotatividade também impede que se desenvolvam laços de cooperação e comprometimento com o desenvolvimento profissional contínuo, afetando diretamente a efetividade das políticas de valorização.

Sob a perspectiva da Sociologia Figuracional de Norbert Elias nos oferece uma compreensão ampliada sobre a importância das redes de interdependência na valorização e formação dos professores, conforme estabelecido pelo PNE. Assim, nestas relações segundo Elias et. al Scotson (2000) estabelecem relações de poder “nesse padrão de controle da vizinhança, as redes familiares mais altamente respeitadas ocupavam uma posição chave: enquanto tinham poder suficiente, agiam como guardiãs da imagem comunitária e das opiniões e atitudes aprovadas” (Elias et. al Scotson, 2000, p. 41). Essa abordagem revela que os desafios enfrentados pelos docentes não são meras questões administrativas, mas refletem uma teia complexa de relações de poder e dependência entre gestores, conselhos de educação e profissionais da educação.

Para que as metas de valorização e formação do PNE sejam plenamente implementadas, é essencial que o CME e os gestores escolares atuem de maneira coordenada e cooperativa, promovendo uma política educacional inclusiva e efetiva. A valorização docente, assim, emerge não apenas como uma questão de política pública, mas como uma construção coletiva e dinâmica que depende da articulação entre os diversos agentes do sistema educacional. Somente ao tensionar e equilibrar essas relações de poder, será possível promover uma educação pública de qualidade, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação.

### **3. CONCLUSÃO**

Conclui-se que a Educação Especial enfrenta desafios complexos e interdependentes que envolvem a atuação do Conselho Municipal de Educação (CME), dos gestores municipais e dos profissionais de Educação Especial. Inspirando-se na perspectiva de Norbert Elias sobre o poder, entende-se que o CME ocupa uma posição estratégica que, ao mesmo tempo, detém e redistribui o poder nas relações que permeiam a política educacional local. Essa rede de interdependências destaca como o poder, para Elias, não é um recurso estático, mas um processo dinâmico, cujas tensões podem ser construtivas ou destrutivas, dependendo de como são conduzidas.

O estudo revela que as dificuldades estruturais, como a precariedade e a alta rotatividade dos profissionais, refletem uma relação desequilibrada de poder que prejudica o fortalecimento da Educação Especial. Para superar essas barreiras, é essencial que o CME e os gestores assumam um papel



ativo na mediação e coordenação das políticas inclusivas, promovendo ações que consolidem a Educação Especial como prioridade estratégica e direito inegociável no sistema educacional. Dessa forma, a formação continuada e a articulação entre os agentes tornam-se imperativas para estabelecer uma prática inclusiva consistente e duradoura.

A formação dos professores para a modalidade de Educação Especial, especialmente na perspectiva da educação inclusiva, é uma necessidade urgente no contexto dos sistemas municipais de ensino. As dificuldades apresentadas no interior dos estados, como a falta de formação e a rotatividade dos profissionais, são reflexo de uma teia de interdependência entre gestores, políticas educacionais e conselhos municipais de educação.

Para que ocorram mudanças significativas no sistema educacional, é essencial que o Conselho Municipal de Educação, em parceria com gestores escolares, assuma um papel ativo como articulador e mediador. Essas parcerias são fundamentais para superar os desafios na formação docente e garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Portanto, cabe ao CME não apenas monitorar, mas também tensionar as relações de poder, de modo a garantir que a Educação Especial transcenda sua condição de “outsider” para ocupar um lugar central e respeitado na educação pública. Ao atuar de forma decidida e coordenada, o CME pode contribuir para uma cultura educacional mais justa, onde a inclusão seja efetivamente integrada ao projeto pedagógico municipal, em conformidade com as metas do Plano Nacional de Educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 20 de dezembro de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS., N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

# UM OLHAR PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS A PARTIR DE UM GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

*Ana Priscila Ramos Pimentel<sup>1</sup>*

*Jacqueline Lidiane de Souza Prais<sup>2</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

Este estudo integra resultados vinculados ao Projeto de Extensão e de Pesquisa intitulado “LIBRAS<sup>3</sup> em todas as mãos: espaço de formação e de divulgação da Língua Brasileira de Sinais” junto ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o parecer de nº 5.439.410 sob responsabilidade da pesquisadora professora Doutora Jacqueline Lidiane de Souza Prais.

A inclusão escolar, como paradigma educacional, visa construir uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de qualquer tipo, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o sucesso do acesso e permanência de todos os alunos (Alves; Barbosa, 2006).

Mesmo com leis que amparam a educação especial em uma perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) ainda há muitos desafios para implementar políticas

---

1 Licenciada em Pedagogia pelo Departamento de Ciências da Educação (DACED), na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes, Brasil. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura (PIBEC) junto ao Projeto de Extensão e de Pesquisa “LIBRAS em todas as mãos”. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM). E-mail: anapriscilapimentelramos976@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora no curso de Pedagogia pelo Departamento de Ciências da Educação (DACED), na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes, Brasil. Coordenadora do Projeto de Extensão e de Pesquisa “LIBRAS em todas as mãos” e orientadora de bolsista no PIBEC. Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM). E-mail: jacqueline.prais@unir.br.

3 Esclarecemos que a ideia de escrita com todas as letras maiúsculas partiu dos acadêmicos surdos que atribuíram o sentido de um “grito”. Em aplicativos de mensagens com os ouvintes, o uso de todas as letras maiúsculas representa o sentido de estar gritando e, assim, o nome do Projeto na escrita “LIBRAS” destaca a importância da Libras como primeira língua dos acadêmicos surdos.

públicas e ações educativas no contexto escolar. Nessa perspectiva, a ideologia da inclusão permite compreender que os alunos surdos estão no mesmo ambiente educacional, condição natural de um modelo satisfatório que permite conviver com as diferenças na comunidade escolar (Vitorino, 2017).

Conforme o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005, Art. 2º) e “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. A Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão para surdos. Somado a isso, o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) assegura que os sistemas de ensino devem oferecer escolas e classes de educação bilíngue na educação infantil e ensino fundamental.

Somado a isso, em 2021, a Lei nº 14.191, aprovou a Educação Bilíngue de Surdos que se refere ao processo de inclusão na classe comum que considera o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda junto aos ouvintes que tem a língua portuguesa como primeira língua e a Libras como segunda língua.

Todavia, garantir condições e acesso a alunos surdos no ensino regular tem sido um grande desafio para as escolas, professores e a comunidade. Dentre estes desafios, a tarefa do professor é criar estratégias para ensinar esses alunos e dar-lhes novas oportunidades de imaginar seu papel na sociedade, que nem sempre é fácil desenvolver suas potencialidades esse papel em sala de aula.

Tendo como ponto de partida as dificuldades enfrentadas por professores na inclusão de alunos surdos, foi elaborado e publicado um Guia de orientações didáticas visando a acessibilidade pedagógica de estudos surdos (Prais, 2022). Lembramos que este material didático produzido no Projeto no ano de 2022, foi o material de apoio para o desenvolvimento de ações de extensão e pesquisa junto a uma escola com maior número de alunos surdos matriculados na educação básica da rede pública municipal como: i) entrevista com todos os professores em relação a percepção do processo de inclusão de alunos surdos, ii) observações e análise das práticas pedagógicas; iii) entrega e encontro formativo sobre o Guia abordando orientações didáticas, iv) confecção de materiais didáticos adaptados a partir de conteúdos de quatro turmas em que haviam alunos surdos matriculados e v) aplicação dos recursos e orientações nestas turmas evidenciando as aprendizagens junto aos professores e aos alunos.

Neste artigo, delimitamos apresentar resultados obtidos em relação aos itens i) e ii) com o objetivo principal de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino fundamental de uma escola municipal de Ariquemes/RO direcionadas à inclusão do aluno surdo a partir de um Guia de Orientações

Didáticas. Para tanto, apresenta o material (Prais, 2022) desenvolvido no Projeto; descreve a percepção de uma professora em relação a inclusão de três alunas surdas na classe comum, e identifica práticas pedagógicas que favoreceram e as que dificultaram o processo de inclusão a luz dos aspectos estudados no Projeto.

## **DESENVOLVIMENTO**

Ao se tratar de inclusão, o papel do professor é buscar conhecimento e procurar novas posturas e habilidades em sua prática pedagógica que permitam uma intervenção para a construção de uma proposta inclusiva.

Segundo Prais (2020) para implementação da educação inclusiva são necessários estrutura física acessível, formação dos profissionais envolvidos, recursos didáticos e prática pedagógica adequada às necessidades dos alunos.

Para Pontes (2014, p. 9), “o professor é visto hoje como um elemento chave do processo de ensino e aprendizagem. Sem a sua participação empenhada é impossível imaginar qualquer transformação significativa no sistema educativo”. Alguns alunos percebem o professor como uma pessoa que está presente para transmitir informações, para avaliar seu desempenho escolar frente aos conhecimentos por ele transmitidos e para ter conhecimentos prontos (Evangelista, 2022).

Mas, para tanto, faz-se necessário que a prática do professor se pressupõe de uma relação entre teoria e prática, e que tenha conhecimento dos objetivos propostos, pois se compreende a importância da intervenção pedagógica, e cabe ao professor desenvolver estratégias para um melhor desenvolvimento dos seus alunos de acordo com suas características. Assim, “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (Brasil, 2008, p. 9).

Percebemos que a educação bilíngue para alunos surdos se manifesta como uma organização no ensino de duas línguas, ocupando uma dimensão pedagógica na escolarização e oferecendo condições necessárias de aprendizagem aos alunos surdos. Quadros (2005) afirma que a educação bilíngue reconhece as duas línguas envolvidas na educação dos surdos.

Donin e Pereira (2022, p. 20), afirma que “é de suma importância que este profissional [tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras] se faça presente nas instituições de ensino, pois através dele ocorre a mediação entre os surdos e os ouvintes, facilitando o processo de inclusão nas escolas” como um dos mecanismos para garantir o direito linguístico do aluno surdo. Vitorino (2017), Donin e Pereira (2022) defendem que a proposta do bilinguismo visa dar ao aluno surdo a oportunidade de aprender a língua materna a partir do período de alfabetização escolar.

Nesse sentido, para possibilitar uma aprendizagem efetiva, a prática do professor precisa de adequações pedagógicas para atender as necessidades e especificidades do aluno. Para Lacerda (2013, p. 185), “Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”. Dessa forma, observa-se que para suprir as necessidades dos alunos também é essencial a preparação dos professores, do ambiente escolar e demais profissionais para atender as necessidades das crianças.

## **MÉTODO**

Quanto ao procedimento técnico, adotamos a pesquisa de campo, conforme Lakatos e Marconi (2010), por meio da qual há a busca por informações sobre um problema tendo a observação como principal fonte de registro dos acontecimentos.

As ações de extensão desenvolvidas pelo projeto que foram analisadas articulada a pesquisa se deu na região norte do Brasil, Estado de Rondônia, em uma escola da rede municipal com maior número de alunos surdos matriculados no ano de 2023. A instituição ofertava Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo ao todo 6 alunos surdos matriculados nas turmas: Pré I, 1º ano, 3º ano e 5º ano. No caso da turma do 1º ano havia 3 alunos, dessa forma realizamos o convite para a docente participar desta pesquisa. Após a autorização da direção e aceitação da professora, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A fim de manter o sigilo nominal da professora e alunos utilizaremos as siglas: P para professora, e AS para aluno surdo seguida da numeração aleatória: AS1, AS2 e AS3.

Para coleta de dados foram utilizados 3 instrumentos, sendo a análise de um Guia de Orientações Didáticas, a entrevista e o protocolo de observação. A partir do material foram destacadas orientações para análise de práticas pedagógicas que favorecem a inclusão de alunos surdos e aqueles que dificultam. A entrevista foi realizada por meio de um roteiro estruturado contendo 21 questões abordando os seguintes aspectos: dados de identificação, formação e atuação profissional, aluno surdo, planejamento de ensino e prática pedagógica. A entrevista foi realizada no mês de abril de 2023. O outro instrumento de coleta de dados foi o protocolo de observação de Danna e Matos (1996). Foram realizadas 05 observações de 4 horas no período da manhã, totalizando 20 horas.

Na análise dos dados, empregamos a análise de conteúdo (Bardin, 2011) e os episódios (MOURA, 2004). Sobre a análise de conteúdo, é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (Bardin, 2011, p. 47). Moura (2004, p. 267), define que os episódios são “[...] frases escritas ou faladas, gestos ou ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação

formadora”. Por isso, o autor explica que são instrumentos que auxiliam a registrar e revelar os fatos de uma prática pedagógica.

A partir das observações, registramos os episódios no protocolo de observação. Após isso, comparamos o que vimos em sala de aula com as orientações indicadas no Guia de orientações didáticas (Prais, 2022).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das duas técnicas organizamos os resultados em três categorias: a) Guia de Orientações Didáticas; b) perfil da participante; c) práticas pedagógicas na inclusão de alunos surdos.

### a) Guia de Orientações Didáticas

A proposição do Projeto de Extensão e de Pesquisa “LIBRAS em todas as mãos” junto GPAM, teve como ponto de partida as dificuldades enfrentadas por professores na inclusão de alunos surdos. A partir disso, foi elaborado e publicado um Guia de orientações didáticas com o objetivo de “apresentar aos professores um conjunto de informações e possibilidades de acessibilidade pedagógica para Estudantes Surdos a serem consideradas no planejamento de suas aulas e em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão” (Prais, 2022, p. 9).

Figura 1 - Capa do Guia de orientações didáticas



Fonte: Prais (2022). Disponível em: [http://www.deced.arq.unir.br/uploads/07010701/arquivos/PRAIS\\_\\_orgs\\_229559889.pdf](http://www.deced.arq.unir.br/uploads/07010701/arquivos/PRAIS__orgs_229559889.pdf)

Desse modo, a proposta do guia foi a de oferecer “subsídio na construção de práticas pedagógicas que visem minimizar ou eliminar barreiras de acesso ao currículo escolar na oferta de oportunidades de aprendizagem para todos” (Prais, 2022, p. 9). Considerando o Guia, listamos no Quadro 1 algumas orientações e encaminhamentos adequados ao processo de inclusão do aluno surdo.

**Quadro 1 - Orientações didáticas indicadas em Prais (2022)**

| Prática pedagógica                 | Orientações  |
|------------------------------------|--|
| Aulas                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Verifique a presença do estudante e também do Intérprete de Libras;</li> <li>&gt; É importante que o Intérprete se posicione em um local bem iluminado na sala de aula;</li> <li>&gt; Apresente apoio visual em relação a datas de entrega de atividades com escrita no quadro ou impresso;</li> <li>&gt; Ofereça apoio individual ao estudante surdo para esclarecer dúvidas;</li> <li>&gt; Utilize imagens e/ou figuras relacionadas ao conceito de estudo e as descreva para compreensão da mensagem verbal e não-verbal representada;</li> </ul>   |
| Textos                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Disponibilize materiais para os estudantes e os intérpretes com antecedência para leitura e estudo;</li> <li>&gt; Utilize as fontes sem serifas como ARIAL, CALIBRI, TAHOMA OU VERDANA;</li> <li>&gt; Utilize fonte tamanho 12 com espaçamento entre as linhas de 1,5; e em caso de aluno com baixa visão consulte o tamanho da fonte adequada;</li> <li>&gt; Cuidado com cores e contrastes;</li> <li>&gt; Utilize textos com imagens e ilustrações em alta definição permitindo a ampliação.</li> </ul>  |
| Vídeos                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Se for utilizar vídeos durante a aula, possibilita que o estudante surdo junto ao intérprete tenha acesso com antecedência;</li> <li>&gt; Vídeos com legenda precisam acompanhar áudios em Língua Portuguesa para facilitar a interpretação;</li> <li>&gt; Prefira trechos e/ou cenas ao invés de filmes completos ou documentários longos, pois o tempo entre ver a cena e interpretação da cena precisa ser dobrado para ver a cena e depois a interpretação em Libras das falas dos personagens ou vice-versa;</li> <li>&gt; Se possível, pesquise vídeos que possuem legendas ativadas e/ou tradução em Libras, preferencialmente legenda + interpretação em Libras;</li> <li>&gt; Se for um vídeo gravado pelo professor, é possível utilizar ferramentas que possibilitam a inserção de legenda, dentre elas o Youtube.</li> </ul> |
| Nas apresentações e uso de imagens | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Coloque textos curtos ou tópicos;</li> <li>&gt; Se utilizar trechos ou textos longos, destaque palavras em negrito ou use cores diferentes;</li> <li>&gt; Procure utilizar o tamanho 32 em cada slide que ajuda a sintetizar as ideias a conter em cada slide;</li> <li>&gt; Utilize imagem e/ou figuras que esteja relacionado ao conceito de estudo da aula;</li> <li>&gt; Verifique e orienta-se, sempre que possível, a possibilidade de apresentar os conceitos de estudo por meio de esquemas, de organogramas, de mapas mentais ou conceituais, entre outras possibilidades.</li> </ul>   |
| Na avaliação da aprendizagem       | <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Possibilite instrumentos de avaliação para verificação da aprendizagem dos estudantes surdos de modo processual e contínuo, priorizando os aspectos qualitativos;</li> <li>&gt; Amplie o tempo para realização das atividades pelo estudante surdo, se for necessário;</li> </ul> <p>Caso necessário, o professor deve disponibilizar outro ambiente (sem ruídos visuais) para a realização das avaliações;</p> <p>Em caso de dúvida sobre a escrita do estudante surdo, orienta-se que o(a) professor(a) contate-o e peça para que ele possa explicar sinalizando em Libras, junto ao intérprete que oraliza (tradução) em Língua Portuguesa.</p>   |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir de Prais (2022).



**b) Perfil da participante**

Em relação ao perfil da participante, a professora tinha formação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar. Atuava há 19 anos somente na Educação Básica, sendo a primeira vez que atendia alunos surdos. Na sua formação inicial, não recebeu instrução sobre inclusão de alunos nas disciplinas ofertadas. Tendo conhecimento sobre o assunto somente na formação continuada.

Sobre os alunos, na sala que realizamos a pesquisa, havia 24 alunos matriculados, dentre eles, 3 três alunas surdas. Os alunos surdos, eram avaliados de acordo com que cada uma conseguia desenvolver em sala de aula. Quanto à identificação das necessidades e potencialidades educacionais dos alunos surdos, a professora participava junto deles nas aulas de Libras para aprender a ter um diálogo a mais com elas.

Evidenciamos a importância de o professor ter conhecimento da língua de sinais, e mesmo tendo uma preparação acadêmica, os professores ainda apresentam grandes dificuldades em aprender Libras e desenvolver atividades pedagógicas com alunos surdos (Pires, 2005).

Sobre o planejamento e a prática pedagógica, a professora alterou seus planejamentos ao saber das alunas surdas. A respeito da adequação das atividades é a mesma para o aluno surdo, buscando sempre adaptar junto a professora de Libras. Considerando essa proposta, Prais (2022), considera que é importante adaptar as atividades e desenvolver de forma colaborativa com o intérprete, professor de Libras e sempre conhecendo as necessidades de cada estudante.

Sobre as trocas de informações entre a professora e o aluno surdo, disse que está em fase de aprendizagem, que conta sempre com a ajuda das intérpretes para verificar as necessidades de aprendizagens das suas alunas surdas.

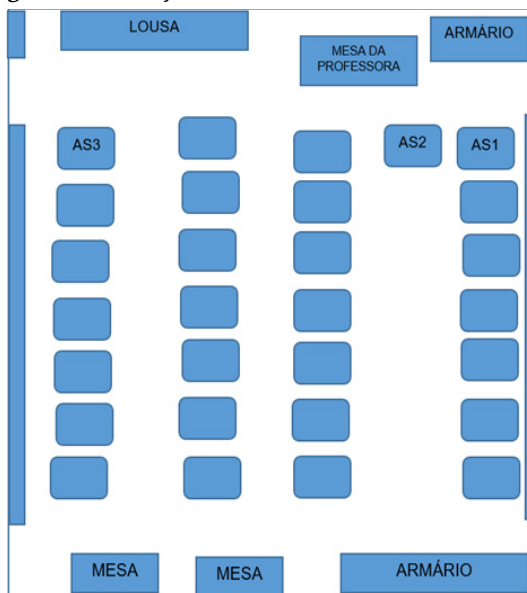
Como recurso pedagógico, utiliza atividades impressas com figuras. Além de planejar as aulas em horário paralelo ao que está em sala e está sempre precisando de ajuda para planejar as atividades considerando as necessidades dos alunos surdos.

Sobre como avalia sua prática pedagógica em relação aos alunos surdos, a mesma está em fase de aprendizado, mas se esforçando na prática para poder melhor atender as necessidades. Destacamos que Brito, Silva e Carvalho (2021, p. 22) afirmam que “o professor é quem planeja situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e habilidades, proporcionando oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os educandos”.

**c) Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos surdos**

Identificamos durante as observações que as três alunas surdas sentavam nas primeiras carteiras da sala de aula sendo que: AS3 ocupava a primeira carteira da primeira fileira, AS2 e AS1 uma ao lado da outra na quarta e última fileira, essa prática evitava que os alunos transitassem entre as alunas e as intérpretes (Ver Figura 2).

**Figura 2 - Descrição do ambiente físico da sala de aula**



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Para apresentação e análise das práticas pedagógicas, visualizamos no Quadro 2 descrições das aulas observados junto a professora na turma do 1º ano do ensino fundamental.

**Quadro 2 - Descrição das aulas observadas**

| Data       | Conceito de estudo                      | Área do conhecimento            | Atividades  |
|------------|---|---------------------------------|---|
| 04/04/2023 | Sílabas<br>Escrita<br>Leitura<br>Adição | Língua Portuguesa<br>Matemática | Separação de sílabas;<br>Cópia da lousa palavras que iniciam com a letra T;<br>Leitura individual de palavras;<br>Atividade de adição impressa. |
| 11/04/2023 | Sílabas<br>Escrita<br>Leitura           | Língua Portuguesa               | Escrever as palavras que iniciavam com a letra S.<br>Cópia da lousa de frases.<br>Leitura individual das palavras com a letra S.                |
| 19/04/2023 | Subtração<br>Leitura                    | Língua Portuguesa<br>Matemática | Atividade impressa com resolução de problemas envolvendo subtração;<br>Texto impresso sobre o dia do índio.                                     |
| 25/04/2023 | Escrita<br>Leitura                      | Língua Portuguesa               | Ditado de palavras<br>Escrita de frases;<br>Leitura de palavras   |
| 02/05/2023 | Escrita<br>Leitura<br>Adição            | Língua Portuguesa<br>Matemática | Cópia da lousa as palavras<br>Leitura das palavras em conjunto e individual;<br>Atividade impressa envolvendo adição.                           |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Notamos que a professora, verificava a presença das alunas e a presença das intérpretes (I1 e I2). Somado a isso, as intérpretes sentavam em um lugar adequado de frente para a carteira das alunas, uma das intérpretes atendia AS3 e outra atendia AS2 e AS1, sendo que por diversas vezes houve revezamento entre intérpretes e alunas.

Nas atividades impressas, os enunciados eram curtos e utilizavam uma linguagem simples e clara. Além disso, percebemos que mesmo em meio às dificuldades que a professora tinha em se comunicar com as alunas, ela tentou tomar leitura das 3 alunas. Outra prática que observamos foi a preocupação com imagens em algumas atividades impressas, as quais forneciam apoio visual para as alunas surdas.

Em uma das observações, foi possível acompanhar a professora e os alunos na sala, onde por 20 minutos os alunos aprendem alguns sinais em Libras. Prática que, segundo Prais (2022, p. 45), faz parte das recomendações gerais para a Educação Inclusiva, ou seja, “Prover educação bilíngue Libras-Português para alunos surdos para desenvolver competências linguísticas, metalinguísticas e cognitivas, de modo a permitir a aquisição do Português escrito e, com isso, todo o conteúdo escolar.

Observamos que a professora quando escrevia uma atividade, por vezes se movimentava muito, ou até mesmo lia o que estava escrevendo na lousa, fazendo com que as alunas surdas ficassem inquietas, possivelmente por não entender o que a professora estava explicando, visto que a mesma estava de costa para a turma.

Segundo Prais (2022) “[...], além do reconhecimento das expressões faciais, há estudantes surdos que realizam leitura labial”. Neste caso, indicamos que mesmo não ouvindo, as expressões faciais e identificação de quem está falando, chama a atenção para que as alunas surdas possam perceber e voltar-se ao intérprete para tradução.

Outra prática que não conseguimos identificar foi a interação entre professor e as alunas surdas. O contato se restringiu apenas em singelos sorrisos e em gestos com a mão de ok, e até mesmo na comunicação entre professora e intérpretes e não professora e alunas. Sempre que a professora queria saber algo das alunas, se tinham terminado as atividades, por exemplo, ela perguntava diretamente às intérpretes.

Além disso, percebemos que está pouca interação fez com que a professora demonstrasse não conhecer as necessidades e dificuldades das alunas. No quadro a seguir, apresentamos um episódio que ilustra essa prática.

### Quadro 3- Episódio observado na aula de P – 1º ano – 11/04/2023

**Situação:** P está na sua mesa colando as atividades dos cadernos dos alunos, A2 levanta de sua carteira e leva seu o caderno para P colar a atividade. P da falta da tampa da cola, com gestos pergunta para A2, onde está a tampa da cola, A2 sorrir sem entender nada. P novamente faz gestos com as mãos, ainda sem sucesso, pegar a cola e mostra para A2, que continua sem entender. Por fim, P vira para intérprete e pergunta: “Ela (A2), não sabe os sinais? Só sabe gestos, que talvez só ela sabe o que significa!” O intérprete responde: “Sim, apenas gestos”.

**Fonte:** Diário de campo das autoras (2023).

Não conhecer as dificuldades da aluna, pode ter feito com que a professora tivesse também dificuldade de se comunicar com a mesma. E a respeito disto, Prais (2022) nos diz que o professor deve conhecer seu aluno, pois é na interação que se conhece o outro singularidades, suas dificuldades e suas habilidades.

Durante a observação, não houve utilização de vídeos ou imagens, pois em determinado momento a professora teve que explicar para a turma o que era comemorado no dia 19 de abril. Naquele dia, a professora trouxe um pequeno texto impresso, a letra de uma música, onde falava sobre a vida de um índio, o que ele comia, o que vestia, como caçava, como dormia, onde morava.

Ao ler a música, despertou a curiosidade dos ouvintes que queriam saber o que é uma oca, uma flecha, uma tanga [...]. Ao gesticular, a professora teve que explicar o que estavam perguntando, pois não tinha nenhuma imagem para mostrar, acabou chamando a atenção das alunas surdas que ficaram sem entender o que a professora estava tentando explicar.

Para Lacerda (2013, p. 185), “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”.

Outra prática pedagógica que observamos foi que a professora não enviou com antecedência seu planejamento, atividades e recursos que utilizaria na aula para as interpretes. A falta do professor passar o conteúdo com antecedência para o intérprete dificulta o aprendizado do aluno em sala, ainda que seja um texto simples. Conforme o Guia de Orientações Prais (2022, p. 42) “[...] a aprendizagem do estudante surdo tem a singularidade de buscar no campo visual a repetição, a exemplificação, a associação e a comparação para organizar um pensamento, uma ideia, um conceito. Ou seja, é importante que o professor trabalhe com apoio visual, para ajudar no melhor aprendizado para o aluno surdo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as reflexões apresentadas no estudo, observamos uma sala de aula e identificamos que a presença de três alunas surdas faz com que a própria posição que elas ocupavam na sala, sempre sentadas na primeira carteira, já é uma forma de assegurar que elas possam participar de forma mais qualitativa

das aulas. Somado a isso, a presença de duas intérpretes em sala de aula oferecia o atendimento a um direito de ter acesso em Libras daquilo que era apresentado nas aulas.

Por outro lado, percebemos também que estas práticas não garantem a efetiva inclusão, pois apenas a presença do intérprete não significa que o aluno irá aprender, pois ele carece que o professor possa organizar as atividades de forma adequada, conhecer aquilo que ele sabe e busca apresentar novas possibilidades de aprendizagem.

Neste ponto, notamos que a professora não conhecia as singularidades de cada estudante surda, muitas vezes reportando a intérprete. Além disso, observamos que a professora quando escrevia uma atividade, por vezes se movimentava muito, ou até mesmo lia o que estava escrevendo na lousa, fazendo que as alunas surdas ficassem inquietas, por não entender o que a professora estava explicando, visto que a mesma estava de costa para a turma e elas não percebiam que estava sendo um momento de explicação da aula.

Avaliamos que o objetivo principal deste trabalho foi alcançado pois analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino fundamental de uma escola municipal de Ariquemes/RO direcionadas à inclusão do aluno surdo. Para tanto, ao escolher a pesquisa de campo nos possibilitou ver de perto o dia a dia de uma sala de aula e como as atividades estavam sendo desenvolvidas nestes dias. Ao analisarmos essas práticas pedagógicas evidenciamos que o professor tem se esforçado para atender os alunos, porém ainda requer um pouco mais de conhecimento sobre como melhor atender o aluno surdo.

Para tanto, segundo o Guia de Orientações Prais (2022) para implementação da educação inclusiva são necessários estrutura física acessível, formação dos profissionais envolvidos, recursos didáticos e prática pedagógica adequada às necessidades dos alunos. No entanto, podemos observar, que a escola tinha estrutura física adequada, em relação a formação de professores, a professora mesmo respondeu que em sua formação inicial não teve conhecimento sobre a inclusão do aluno surdo.

Considerando a prática de ensino para possibilitar uma aprendizagem efetiva, é necessária uma ação pedagógica com adaptação às necessidades do aluno buscando explorar experiências visuais, exemplificação, associação, comparação, entre outros.

Acreditamos que essa pesquisa busca oferecer contribuições favoráveis à prática de inclusão do aluno surdo em sala de aula, oferecer ao professor contribuições positivas para se elaborar aulas que possam favorecer a inclusão, visto que seguimos e indicamos o Guia de Orientações Didáticas Prais (2022).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; BARBOSA, I. **Inclusão escolar e suas implicações**. São Paulo: Editora DP&A, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 12.319**, 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília – DF: MEC/SEESP, 2008.
- DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1996.
- DONIN, C.; PEREIRA, A. **A inclusão do aluno surdo na educação infantil**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de pedagogia do Centro Universitário FAEMA – UNIFAEMA, 2022.
- LACERDA, C. B. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa**. Orientador: Célia Regina Vitaliano: Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Londrina Centro de Educação Comunicação e Artes, 2020.
- PIRES, D. F. V. G. **A capacitação de professores para trabalhar com crianças surdas**. 2005. 55f. (Trabalho de Conclusão de Curso) Centro Universitário De Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: 0>. Acesso em: 12 de julho de 2023.
- PRAIS, J. L. S. (Orgs.). **Guia de Orientações Didáticas: Acessibilidade Pedagógica para Estudantes Surdos**. Porto Velho: UNIR, 2022. Disponível em: [http://www.deced.arq.unir.br/uploads/07010701/arquivos/PRAIS\\_\\_orgs\\_229559889.pdf](http://www.deced.arq.unir.br/uploads/07010701/arquivos/PRAIS__orgs_229559889.pdf) Acesso em: 04 ago. 2023.
- QUADROS, R. M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (Org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SOUZA, R. C. S. **Introdução aos estudos sobre Educação dos surdos**. Aracaju: Editora Criação, 2014.
- VITORINO, A. F. **Educação bilíngue: O desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos**. 2017. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, UFS, 2017.

# **CONTEXTO HISTÓRICO DA BAIXADA FLUMINENSE NO SÉCULO XX E XXI: ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E A GARANTIA DE DIREITOS EDUCACIONAIS**

*Wanderson da Silva Santi<sup>1</sup>*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Ao compreender o assunto que toca o contexto histórico da educação no âmbito da Baixada Fluminense, mormente em relação aos séculos XX e XXI, percebe-se, desde logo, a relevância do tema, tendo em vista que no decorrer desse período refletiu sobre a região em apreço uma diversidade de modificações e desafios, o que impactou sobremaneira na esfera da educação.

Nesse sentido, pode ser salientado que “Nascer e crescer na Baixada Fluminense, muitas vezes, é ver com naturalidade o conceito de cidades dormitório, aceitar que para estudar e conseguir emprego decente só indo ‘lá pra baixo’, como comumente é denominada a região central” (MIRANDA, 2020, p. 9). Logo, conforme a autora, aqueles que nascem e crescem na Baixada Fluminense são capazes de reconhecer de maneira mais efetiva a carência histórica no aludido território a respeito do uso de livros no cotidiano, além da ausência de uma infraestrutura adequada, cujos edifícios, muitas vezes antigos, não contam com as adaptações necessárias para a prestação do serviço educacional, sendo que muitos se encontram destruídos parcialmente.

Especialmente no século XX, incidiu sobre a Baixada Fluminense um processo de urbanização e industrialização, ocasionando, um aumento da população na região, puxado pela migração em massa em busca de novas oportunidades de emprego. Esse crescimento desenfreado proporcionou grandes desafios para a educação.

Nesse período, observa-se que, em decorrência da ausência de espaços físicos adequados para a efetiva instalação de escolas, era comum que as práticas de ensino se realizassem em casas alugadas por parte do governo, que muitas vezes serviam de residência para os/as docentes.

---

1 Doutorando em Educação na UFRRJ, Professor na SEMED de Nova Iguaçu, Japeri e Rede SESI. Mestre em Ensino de História, Licenciado em História, Geografia e Pedagogia, Email: wandersonsanti@rioeduca.net.



Dentre as diversas dificuldades experimentadas pelas instituições de ensino da Baixada Fluminense, pode ser citada a ausência de recursos para a sua manutenção, a precariedade das instalações e, ainda, o baixo alcance da efetiva formação e qualificação dos/das docentes. Logo, a falta de investimento tanto na infraestrutura quanto na formação continuada dos/as professores/as é um dos principais impasses históricos.

Soma-se a isso o fato de que se mostrava bastante dificultoso encontrar casas que se mostrassem apropriadas e, quando disponíveis, o custo dos aluguéis era bastante alto, tornando um verdadeiro impeditivo para a capilarização das escolas (MIRANDA, 2020)

Dessa forma, durante muito tempo o acesso à escola era considerado uma questão problemática. A educação na Baixada Fluminense se encontra intimamente vinculada ao contexto histórico da educação no estado do Rio de Janeiro. Essa historiografia acaba sendo marcada em decorrência do enfoque regional que se instituiu em épocas anteriores (BEZERRA; BORGES; PINHEIRO, 2021, p. 54). Conforme Guedes:

A Lei Geral de Instrução de 1827, que instituiu a criação de escolas de primeiras letras, escolas de ler, escrever, crer e contar para a população que habitava em vilas e lugares populosos do Império Brasileiro não cumpriu o ideário de alcançar a toda a mocidade brasileira através da instrução, uma vez que uma condição já estava estabelecida: as escolas seriam distribuídas de acordo com o número de habitantes de cada localidade e como seriam utilizadas em prol de “dar a ver” as ações do Governo, deveriam estar localizadas em lugares devidamente estratégicos e de grande visibilidade (2014, p. 87).

O século XXI, da mesma forma, é marcado por inúmeros desafios, especialmente em virtude da violência e da criminalidade, capazes de marcarem significativamente o cotidiano das escolas e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem dos/das estudantes. Se, por um lado, a ausência de segurança é capaz de dificultar o acesso à educação, por outro, enseja riscos à integridade dos/as docentes e discentes, fator que é capaz de influenciar a educação no âmbito da Baixada Fluminense e diz respeito à desigualdade social e exclusão da classe popular. Deve-se ter em vista que a falta de recursos financeiros, somada à carência de políticas públicas, limita o acesso à educação de qualidade e a permanência daqueles/as que estão inseridos/as nas escolas públicas.

## DESENVOLVIMENTO

A Baixada Fluminense, entre os séculos XX e XXI, foi alvo de transformação, principalmente quanto aos aspectos sociais e educacionais, de maneira que as escolas públicas passaram a desempenhar um papel de suma importância na formação de crianças e jovens.

Antes de adentrar de modo mais específico nos séculos XX e XXI, é necessário lembrar que, em 1759, foi implantada a Reforma dos Estudos Menores, assumindo, assim, a reorganização do sistema luso-brasileiro, ora denominada como ‘as aulas Régias’. Encontrava-se atrelado ao ensino primário e secundário que englobava, por sua vez, atividades como ler, escrever e contar. Entretanto, “Após a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, foi necessária uma reorganização do ensino oficial público, que não foi realizado de forma homogênea e extensiva a toda a população” (GUEDES, 2014, p. 81). Segundo a autora, os anos de 1759 a 1822 foram marcados pela permanência do sistema de aulas régias, que passaram a ser denominadas como aulas públicas.

No século XX, ocorreu um período de crescimento econômico e demográfico relevante, tendo em vista o aumento da população, fez-se necessário proceder a expansão da educação pública na referida localidade. Assim, muitas escolas foram construídas e reformadas, objetivando o atendimento da demanda populacional.

Assim, ao promover o estudo relativo ao século XX em relação às instituições públicas escolares existentes, observa-se que entre o período de 1895-1925 foi construído o processo de funcionarização dos/das professores/as primários públicos, dando à expressão que se denominou “tropeiros da instrução”, criado por Isabela Boloroni Jara, fazendo alusão aos docentes que estavam vinculados à trajetória do tropeirismo. (BEZERRA; BORGES; PINHEIRO, 2021, p. 49).

Especialmente no campo histórico da educação das infâncias, verifica-se a criação, mais precisamente em 1876, das intituladas Colônias Orfanológicas de Estrela<sup>2</sup>, cujo escopo era prestar o efetivo atendimento às crianças desvalidas e ingênuas. Além disso, na época, visualiza-se a atuação de grupos religiosos no campo da educação com projetos e estudos que eram desencadeados por missionárias franciscanas alemãs.

Os anos de 1895 a 1898 foram marcados pelas trajetórias de professores e professoras primários estaduais, que atuavam para o fim de reger as escolas de Iguazu, conferindo-se o nome de “tropeiros da instrução” porque os/as docentes, na época, apresentavam um constante ir e vir de uma escola para a outra, em diversas cidades no estado fluminense, “Em algumas trajetórias, fica evidente o quanto questões políticas locais e de compadrio poderiam ser determinantes na

2 Localizadas no extinto município de Estrela, na Província do Rio de Janeiro, na região geográfica que compõe a atual Baixada Fluminense.

permanência ou não de um docente na escola onde era regente” (JARA, 2022, p. 1). Em determinadas situações, a transferência ocorria mediante conveniência do Estado, cujo intuito era promover a reorganização do quadro de professores/as pelo fechamento ou abertura das escolas, por exemplo. A remoção igualmente poderia ser deferida em decorrência de pedido efetuado pelo/a próprio/a docente.

Em 1932, foi enfatizado por parte do Correio da Lavoura<sup>3</sup> que a instrução primária não poderia se limitar apenas às noções elementares de instrução geral. O ensino conferido à criança deveria, então, ter como elemento basilar os princípios da profissionalização futura, sendo relevante que o governo contribuísse no processo de ensino-aprendizagem das crianças do campo (DIAS, 2014, p. 105).

Para que a educação no campo se mostrasse efetiva, era necessário compreender métodos especiais de alcance e sucesso, empregando-se, assim, um ensino de cunho extensivo, com um caráter prático, que, por sua vez, restasse destinado à disseminação sistemática, assim como à generalização progressiva pelas massas rurais (Idem, *Ibidem* p. 105).

Em 1936, o entendimento que sobressaía, especialmente de Renato S. Fleury, era no sentido de que a educação na infância deveria trazer em seu bojo caráter marcadamente ruralista, visando, neste particular, o progresso das zonas rurais (Idem, *Ibidem*, p. 106). Logo, a escola rural é subsumida à base do trabalho, já que o/a docente acaba ficando encarregado em proceder com a orientação das populações.

Além disso, não é demais lembrar que no período de 1939 a 1942, foi criada a Cidade das Meninas<sup>4</sup>, ao passo que em 1950-1969, o Patronato São Bento<sup>5</sup>.

Veja-se que o campo da educação pode contar com uma abrangência muito mais ampla, eis que é capaz apontar diversos outros fatores, tal como ocorre com a formação dos/as docentes, bem como dos/as estudantes. Conforme Borges e Dias:

[...] a história da educação pode ter uma serventia muito mais ampla, no sentido da formação do professor, da formação de seus alunos, a formação da subjetividade, da forma do sujeito escolar ser, perceber e estar na escola em que está inserido. Historicizar suas práticas, seu modo de ser professor, o modo como a criança, o jovem, a criança ou adulto se fazem presentes como alunos, a atuação da comunidade escolar (2022, p. 100).

---

3 Correio da Lavoura é o jornal mais antigo de Nova Iguaçu (RJ) ainda em circulação. Fundado em 22 de março de 1917 por Silvino Hipólito de Azeredo, tem periodicidade semanal. O seu atual editor-chefe é Robinson Belém de Azeredo, neto do fundador. É importante ressaltar que a coleção de 1917 a 1950 está disponível para consulta online. A partir de 1951, o jornal está disponível para consulta, sob agendamento, nas dependências do CEDIM.

4 Projeto que, inicialmente, foi destinado a meninas em situação de pobreza e abandono, com oferta de estudos primários, formação profissional e formação familiar.

5 Visava à implementação de um projeto assistencialista e educativo para a infância, bem como uma investigação das políticas de proteção aos menores.

Muito embora sejam visualizados uma série de avanços em relação ao sistema educacional nas instituições públicas de ensino na Baixada Fluminense, alguns desafios ainda podem ser encontrados na prática. É o que ocorre, por exemplo, diante da ausência de investimento adequado tanto na infraestrutura quanto na qualificação dos profissionais, além da violência urbana e, ainda, da desigualdade social, que se constituem como verdadeiros obstáculos para os processos de escolarização de sujeitos da Baixada Fluminense.

Sob esse prisma, é possível falar, aqui, em verdadeira capilarização da escola pública, que é capaz de passar pela criação, instalação e, ainda, pelo provimento, somando-se a outros efeitos que são desencadeados no espaço escolar, além da atuação dos/as professores na região, que figuram como pessoas capazes de redimensionar, reorganizar e construir relações e jogos de poder que viabilizam a configuração da escola e dos respectivos atores envolvidos (BORGES; DIAS, 2021, p. 47).

### ***NO QUE CONSISTE A BAIXADA FLUMINENSE?***

inicialmente, cumpre esclarecer que a Baixada Fluminense está localizada em uma região que se encontra alocada no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, sendo que, basicamente, o seu notório conhecimento se dá em decorrência de uma diversidade de fatores, como, por exemplo, os aspectos culturais, os problemas sociais e, ainda, o potencial econômico.

É necessário compreender que a Baixada Fluminense é formada pelos seguintes municípios: Itaguaí; Seropédica; Paracambi; Japeri; Queimados; Mesquita; Nova Iguaçu; Belford Roxo; Nilópolis; São João de Meriti; Duque de Caxias; Magé, e, Guapimirim (ALVES, 2020, p. única).

Cumpre esclarecer que a Baixada Fluminense possui uma população se mostra bastante heterogênea, especialmente pelo fato de estarem ali alocadas pessoas de diferentes origens étnicas, o que contribui significativamente para a formação da sua identidade.

Mediante uma perspectiva histórica, o crescimento exacerbado das metrópoles acabou fortalecendo a questão das desigualdades sociais, bem como as periferias urbanas, culminando, no convívio com problemas relacionados à baixa escolarização, infraestrutura e, ainda, à renda (SOUZA; SOUZA, 2018, p. 175).

Desta forma, a Baixada Fluminense enfrenta uma série de problemas sociais, especialmente pelo fato de a região ser marcada por grande desigualdade, notadamente na esfera da educação. A ausência de investimentos públicos, somando-se à carência de políticas públicas, contribui para o aumento da desigualdade. Isso acaba influenciando o aumento do índice da violência e, conseqüentemente, na qualidade de vida dos habitantes.

Mais precisamente no decorrer do século XX, a Baixada Fluminense era denominada como Nova Iguaçu, figurando como maior produtora de cítricos do país e por meio da construção da rodovia Presidente Dutra, favorecendo consideravelmente o processo de industrialização, ocasionando, conseqüentemente, maior facilidade de acesso à capital (Idem, Ibidem, p. 106).

Em decorrência da concentração espacial das atividades econômicas, bem como da população da cidade do Rio de Janeiro, dois processos se formaram de maneira simultânea. O primeiro é compreendido como a centralização das atividades econômicas ligadas ao setor terciário<sup>6</sup> no centro da cidade, ao passo que o segundo reside na descentralização das atividades industriais como da população (Idem, Ibidem, p. 177). Assim, não é demais lembrar que “A Baixada Fluminense integra a mesorregião metropolitana do estado do Rio de Janeiro, juntamente com a capital e a Grande Niterói, caracterizada por alta densidade populacional” (Idem, Ibidem, 2018, p. 177).

A ausência de investimentos no setor educacional, na valorização e na capacitação dos/as professores/as, igualmente consiste em um desafio que acaba sendo enfrentado pela Baixada Fluminense, o que reflete nas condições de trabalho precárias, no recebimento de baixos salários, bem como na ausência de capacitação dos/as profissionais. Além de perfazer um fator capaz de desmotivar os/as professores/as, ela compromete a qualidade do ensino que é objeto de prestação ante a inexistência de políticas públicas eficientes.

Cabe lembrar que, de modo mais específico na região de Nova Iguaçu, outros movimentos foram mobilizados em prol da educação, a saber: Clube das Mães<sup>7</sup>, União Iguaçuana de Estudantes Secundaristas (UIES)<sup>8</sup> e, ainda, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE)<sup>9</sup>. Todavia, apesar das diversas iniciativas provenientes de movimentos populares, elas se mostraram insuficientes para a efetiva transformação do trabalho educacional. Isso acabou acarretando o surgimento de outras figuras para efetivamente obter resultados favoráveis à educação, especialmente pelo envolvimento de entidades sindicais e organizações não governamentais nas mobilizações populares da região. Conforme os autores:

---

6 São aquelas responsáveis por reunir as atividades formais e informais associadas ao comércio, bem como à prestação de serviços.

7 Instituição filantrópica, que não comporta finalidade lucrativa, focada em pessoas em situações de rua ou vulnerabilidade social.

8 Responsável por defender uma reforma política que tem o objetivo de prestar auxílio aos menos favorecidos e demandados.

9 É responsável por negociar com o governo questões salariais, profissionais e educacionais.

O SEPE/Nova Iguaçu se envolveu na luta pelas eleições para diretores na rede pública e na luta pela preservação dos CIEPs, além de tentar participar dos Conselhos Municipais de Educação. Segundo Silva (2010, p. 104), entre 1997 e 1998, na ocasião da criação dos Conselhos Municipais de Educação e do FUNDEF, o núcleo do SEPE/Nova Iguaçu empenhou-se por intervir neles, sobretudo no Conselho Municipal do FUNDEF. Porém, apesar da pressão pela transparência das contas públicas e da luta pela autonomia do Conselho, os esforços foram em vão, pois os sucessivos governos municipais (1997-2004) esvaziaram o Conselho Municipal do FUNDEF em Nova Iguaçu (Idem, *Ibidem*, p. 183).

Tratando-se do estabelecimento de políticas públicas que versem a respeito da educação de jovens e adultos, subsiste a necessidade de serem observadas as demandas requeridas na prática, viabilizando a sua efetividade não apenas na teoria:

As análises sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos, que deveriam responder a essas aspirações e demandas, destacam os impasses gerados por dois impulsos contraditórios desencadeados no período da redemocratização das instituições políticas do país. De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, o que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos consagrados na legislação. Por outro lado, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado. Na zona de conflito formada por esses impulsos conflitantes emergiu o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação (Pierro, 2005, p. única).

Em 2005, foi empossado como prefeito de Nova Iguaçu Lindbergh Farias. Em seu governo, além do estabelecimento de estratégias com o escopo de criar uma rede de prevenção à violência, foi realizado, no ano de 2006, o Fórum Mundial da Educação em Nova Iguaçu, momento que houve a apresentação do Projeto Bairro Escola. Em síntese, o referido Fórum era destinado à formação continuada dos/as docentes, bem como dos/as discentes bolsistas, por exemplo (Idem, *Ibidem*, p. 185).

No contexto histórico da Baixada Fluminense, é possível visualizar a existência de uma série de escolas que foram inauguradas no decorrer do tempo. De maneira que este tópico se dedicará à análise de algumas delas, para o fim de melhor delimitar o tema (SCHIAVON, 2021). Conforme Borges e Dias:

No caso da Baixada, estudos do campo da história mostram a rede de interdependência do que então era chamado de Recôncavo da Guanabara com a capital do Império do Rio de Janeiro. Atividades produtivas da região ajudavam a manter o consumo na Corte. Trânsito de sujeitos entre as regiões de diferentes extratos sociais e condições jurídicas: escravizados que fugiam para os quilombos do Recôncavo; moradores do Rio que possuíam propriedade em Iguaçú, Estrela e Magé; moradores do Recôncavo que enviavam seus filhos para estudar na Corte (Capital do Império) ou que passavam a residir no Rio ou Niterói, mantendo suas propriedades; prestadores de serviços e fornecedores que viviam em circulação entre as duas regiões. Nessa dinâmica, não escapavam os projetos de educação para a infância pobre, ingênua, desvalida em uma relação de interdependência entre as regiões (2022, p. 106).

É necessário esclarecer que o âmbito de pesquisa a respeito da Baixada Fluminense traz em seu bojo a análise de períodos considerados específicos, a saber: inicialmente, tem-se a Primeira República, momento que restou consolidada a citricultura na esfera municipal (NASCIMENTO; BEZERRA, 2019). Após, verifica-se o período que sucede o golpe militar de 1964, observando-se, aqui, maior catalisação da organização dos movimentos sociais, bem como associações e líderes religiosos com a intenção de salvaguardar os direitos humanos.

A criação e funcionamento das escolas igualmente decorrem de outros fatores, como, por exemplo, a política de ocupação das terras, bem como os loteamentos irregulares e, ainda, as disputas políticas locais. Veja-se que o estabelecimento de uma instituição de ensino não se encontra calcado apenas em interesses políticos, mas também é resultante da mobilização das comunidades através dos movimentos sociais. Em Nova Iguaçú, são 16 escolas envolvidas na oferta da EJA, totalizando uma média de 1.900 vagas.

A institucionalização da EJA surge como uma alternativa para os sujeitos da classe popular, objetivando o retorno aos estudos ou a continuação dos mesmos. Ao explorar a trajetória da EJA, buscaremos compreender como essa modalidade educacional se consolidou no sistema educacional.

Após o processo de redemocratização nacional, as expectativas de melhoria da educação por meio da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na década de 1990, impulsionou a sociedade civil a sugerir mudanças fundamentais na EJA, porém, o estranhamento se deve ao fato da Lei nº 9.394/96 descaracterizar toda a proposta de educação emancipadora e reificar a ideologia liberal burguesa de educação em nome de uma suposta adequação didático-curricular às dimensões laborais e cotidianas dos/as jovens trabalhadores/as brasileiros/as. (ARROYO, 2006; FÁVERO, 2009). Segundo Gramsci (2001, p. 49):



Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

Derivando do pensamento do autor, pode-se afirmar que, nesse contexto, durante a década de 1990, o governo Collor, em nome de uma redução de até 70% do número de analfabetos/as no país, implementou o programa nacional de alfabetização e cidadania, reproduzindo, ainda mais, a heteronomia da formação quando essa iniciativa serviu para lavagem de dinheiro, manutenção da narrativa política e mais uma frustrada e inoperante ação verticalizada de comando posta pelo Ministério da Educação.

Em 1994, o Plano Nacional de Educação e a criação da Comissão Nacional de Educação de Adultos reprisaram no governo de Itamar Franco (1992-1995), mais um programa educacional que não enfrentou as contradições sociais, econômicas e educacionais vividas pelos/as jovens e adultos/as trabalhadores/as, adiando o compromisso sério na resolução da disparidade série/idade e causando uma culpabilização unilateral do jovem ou do adulto quando este não responde às expectativas da formação. No mesmo governo foi criado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) (BRASIL, 1996, p. 24) cujo objetivo era:

Desenvolver ações de qualificação e requalificação profissional, contemplando habilidades básicas, específicas e de gestão, de modo a beneficiar em grande escala, trabalhadores de baixa escolaridade, desempregados/as, trabalhadores afetados/as por processos de reestruturação produtiva e populações excluídas, visando à sua inserção no mercado de trabalho e a geração de renda.

Posteriormente, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), foi sancionada a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996), regulamentando os dispositivos de financiamento da educação nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal. Entretanto, poucas foram as discussões democráticas sobre a redistribuição dos recursos públicos. Segundo Arelaro e Kruppa (2002, p. 94):

A situação mudou com a redução dos recursos para as políticas sociais imposta pelo modelo neoliberal adotado pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/98 e 1999/02). A EJA passou a ser uma política marginal, em especial para o governo federal que define, progressivamente, a sua concepção sobre o ‘regime de colaboração’, entendido agora como uma ação centralizada de coordenação pelo governo federal e repasse de execução das políticas da educação básica para Estados e municípios, com acentuada sobrecarga desses últimos.

Foi também no governo de FHC que, por meio LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), a EJA não foi correlacionada adequadamente a outras modalidades de ensino condizentes com a formação para o trabalho numa perspectiva autônoma, politizadora e que indagasse o modo de produção neoliberal. Com o Decreto nº 2208/1997 (BRASIL, 1997), a educação profissional teve mais visibilidade, porém, de certo modo, foi pensada como uma política para frear as expectativas populares quanto ao acesso ao ensino superior — trata-se da manutenção do dualismo educacional brasileiro que direciona os/as mais pobres para atividades laborais subalternas enquanto os/as mais ricos/as se mantêm em postos sociais de comando. Sobre esse aspecto Frigotto (2003, p. 107) contribui ao afirmar:

É o governo Cardoso que pela primeira vez em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do estado. Dilui-se, dessa forma o sentido de público e o estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado.

Nos anos 2000, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA faz das propostas didático-curriculares um emaranhado conteudista que não dialoga com a pluridimensionalidade do vivido por jovens e adultos/as no mundo do trabalho, seguindo o que ocorreu em 1998 no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, pouco eficiente quanto à erradicação do analfabetismo no campo. Nos anos 2000, com o Plano Nacional de Educação a ser implementado por 10 anos subsequentes, a falta de investimento econômico para o cumprimento das estratégias educacionais resultou no adiamento do adequado acesso, permanência e êxito deste público. Segundo (Volpe, 2010, p. 20):

Inclusive o montante reduzido de recursos destinado à EJA foi focalizado e destinado para alguns subgrupos sociais e Regiões mais pobres, a exemplo das Campanhas desenvolvidas pelo Governo Federal através do Programa Alfabetização Solidária (PAS) – que, desde 1996, focaliza suas ações nos Municípios e periferias metropolitanas com os maiores índices de pobreza e analfabetismo; do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que, criado em 1998, dirige-se a assentamentos rurais onde o analfabetismo é alarmante; do Programa Recomeço, iniciado em 2001 com recursos do Tesouro e do Fundo de Combate à Pobreza.

Posteriormente, no 1º mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) houve a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB e alargamento, em um ano, da Educação Básica. Nos anos 2002 e 2003 foi instituído o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2003) como formas de acelerar o atraso histórico da educação pública nesta modalidade.

O Programa Nacional de inclusão de Jovens (PROJOVEM, BRASIL, 2005) também buscou atender, por meio do programa bolsa família, aqueles/as que entre 15 e 17 anos tinham o potencial de abandono da Educação Básica, dadas as suas condições de vulnerabilidade social e para os/as jovens do campo de 18 a 29 anos o acesso à qualificação profissional.

Somada a isso, os Cursos Técnicos Integrados na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2014) significaram o fortalecimento da educação profissional técnica em nível médio e, no caso específico da rede federal de educação, pode ser representado pelos Institutos Federais, capilarizados estrategicamente em cidades polos. Outras políticas específicas para a EJA podem ser identificadas no período (BRASIL, 2013). Na continuação dos governos Lula, a presidente Dilma Rousseff (2011-2015) implantou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (BRASIL, 2011) que, em certa medida, descaracterizou a importância da EJA por conta da inclusão de cursos profissionais aligeirados para fins de rápido atendimento ao mundo do trabalho.

Seus objetivos eram expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos/as trabalhadores/as, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

Após o *impeachment* da presidente Dilma (2016) e a tomada de poder pelo vice-presidente Michael Temer representou profundo retrocesso pela Lei nº 3.415/2017 (BRASIL, 2017), com a reforma do Ensino Médio. Essa reforma também impactou a EJA quando propôs a segmentação do currículo em itinerários formativos. Na sequência, inúmeras garantias e conquistas educacionais foram desfeitas pelo presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) quando,

pela Lei nº 9.765/2019, (BRASIL, 2019), houve a extinção dos conselhos de assessoramento e participação social na administração pública Federal.

O mesmo aconteceu por meio do Decreto nº 9.465/2019, (BRASIL, 2019) com a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e extinção da Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) também foi extinto e o fechamento de turmas da EJA, dada a diminuição de recursos para a educação. Outro ponto relevante se deu com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020) que, afirmando englobar todos os aspectos e garantias anteriores na área da educação especial na perspectiva inclusiva, Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), estabelece retrocessos para que a escola pública não tenha a obrigatoriedade de disponibilizar acesso educacional aos jovens e adultos com deficiência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste trabalho, exploramos alguns pontos da trajetória da escolarização. A EJA, que surgiu como resposta às necessidades educacionais de jovens, adultos/as e idosos/as, passou por transformações profundas no decorrer do tempo. Desde suas primeiras iniciativas voltadas para a alfabetização de adultos/as no Brasil até sua consolidação como um direito educacional, a EJA tem desempenhado um papel fundamental na promoção da inclusão e da equidade educacional.

Através dessa análise histórica, pudemos identificar que estes momentos foram cruciais para o reconhecimento da EJA como parte integrante do sistema educacional brasileiro. Além disso, observamos os desafios enfrentados pela EJA ao longo de sua jornada, incluindo a falta de recursos e a desigualdade socioeconômica. A pandemia de COVID-19, por exemplo, destacou o abismo da exclusão educacional e de políticas de permanências desses/as estudantes.

A EJA continua sendo um instrumento para a promoção aprendizagem ao longo da vida e reduzir a exclusão. À medida que continuamos a nossa jornada na educação, devemos lembrar que a modalidade não é apenas um capítulo na história da educação brasileira, mas uma história em constante mudança, impulsionada pela certeza de que a educação é um direito fundamental para todos/as, independentemente da idade. Portanto, enquanto celebramos as realizações da EJA até o momento, olhamos para o futuro com esperança e dedicação, trabalhando para torná-la ainda mais inclusiva e eficaz na promoção do aprendizado e do desenvolvimento dos sujeitos que dela necessitam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Marroni. Marroni Alves fala sobre o Dia da Baixada Fluminense. Disponível em: <https://diariodorio.com/marroni-alves-fala-sobre-o-dia-da-baixada-fluminense/>. **Diário do Rio**, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://diariodorio.com/marroni-alves-fala-sobre-o-dia-da-baixada-fluminense/>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P. A educação de jovem e adultos. *In*: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.
- ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adulto. *In*: SOARES, L. J. G. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf) Acesso em: 01 jul. 2023.
- BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro; SILVA, Daniel Alves da. Escolarização de Jovens e Adultos: dilemas e desafios na Baixada Fluminense. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 13, p. 01-21, 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 05 abr. 2023.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de *Benedetto Croce*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GUEDES, Jordania Rocha de Q. O processo de escolarização em Iguassú no século XIX – As aulas Régias (1808-1837). **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**, volume 4, n. 6, jan./jun., 2014.
- JARA, Isabela Bolorini. Os “tropeiros” da instrução: experiências de itinerância em trajetórias docentes no Estado do Rio de Janeiro (1895-1925). VI Encontro de História da Educação do Centro-Oeste, **Anais do VI Encontro de História da Educação do Centro-Oeste**, 2022.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Brasileira Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018.

# **CIRCO NA ESCOLA: ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DAS ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

*Leilimar Gabriel de Souza<sup>1</sup>*

*Mauro Alexandre Braz Andretto<sup>2</sup>*

---

## **INTRODUÇÃO**

A escola, enquanto instituição social, tem o papel de transmitir os conhecimentos produzidos pelo homem e fazer com que o aluno se aproprie destes de forma íntegra e consciente, contribuindo para os aspectos gerais de sua formação na educação. Neste contexto, o currículo escolar deve organizar uma reflexão pedagógica e dialética com o aluno, de forma que ele reflita sobre as realidades sociais já existentes e contribua através de suas experiências (Saviani, 2008).

A Educação Física escolar se faz legítima no currículo escolar brasileiro e é constituída de diversos conteúdos, os quais envolvem, essencialmente, a cultura, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos [...]. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica (Brasil, 1996: artigo 26, parágrafos 2.º e 3.º).

A Educação Física traz como forma de currículo escolar os elementos da cultura corporal, tais como os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças e as atividades circenses, trabalhando-os de forma a desenvolver a vivência e o pensamento crítico do aluno sobre a atividade vivida (Coletivo de Autores, 1992). A cultura corporal de movimentos pode ser entendida como as diferentes manifestações corporais produzidas pelo ser humano ao longo dos anos, nos diversos contextos socioculturais (Coletivo de Autores, 1992).

As aulas de Educação Física são um espaço onde o aluno deve conhecer e brincar com sua linguagem corporal, cabendo ao professor desenvolver este aspecto.

---

1 Graduado em Educação Física pelo IF Sudeste MG Campus Barbacena.

2 Graduado em Educação Física pelo IF Sudeste MG Campus Barbacena.

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (Brasil, 1997).

As atividades circenses se configuram como uma modalidade que reúne vários conhecimentos de caráter educativo, o que pode ser considerado suficiente para abordar tal arte no currículo não só da Educação Física, mas de outras disciplinas escolares. Mesmo diante aspectos deste conteúdo, os professores de educação física ainda são resistentes à sua utilização em sala de aula. Como aponta Bortoleto (2011, p.46), “[...] é na historicidade, no rico universo simbólico e no imaginário coletivo que envolve o circo que devemos ancorar nosso discurso pedagógico. É de tudo isso que trata a educação corporal”.

A história do circo é constituída por diversos valores e uma identidade própria, justificando sua inserção na escola, conforme afirma Takamori *et al.* (2010)

Assim, a inserção das atividades circenses na escola oportuniza a desmistificação de alguns equívocos próprios ao senso comum acerca desse tipo de atividade, como, por exemplo, o de que é prática pouco séria, enganosa, pouco organizada, realizada por pessoas que não merecem respeito (Takamori *et al.*, 2010, p. 2-3).

Para Duprat e Bortoleto (2007, p. 176), “[...] o circo é [...] uma atividade expressiva, que reúne toda uma série de conhecimentos de alto valor educativo, que lhe dão coerência e justificam sua presença no currículo educativo”. Estes autores defendem a importância de trabalhar os elementos circenses nas aulas de Educação Física, devido ao grande desenvolvimento afetivo-cognitivo, social e cultural proporcionado pelo Circo, quando tratado de modo adequado (Duprat; Bortoleto, 2007).

Com base no exposto, torna-se necessário investigar como os professores de Educação Física, especialmente da rede pública de ensino, tratam o conteúdo das atividades circenses em suas aulas, bem como sobre as experiências apresentadas por eles em relação a esta arte.

## **DESENVOLVIMENTO**

Este trabalho apresenta os resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) – Campus Barbacena, que teve como objetivo geral avaliar como tem se dado a inserção das atividades circenses enquanto conteúdo da Educação Física, nas escolas da rede pública estadual do município de Barbacena, Minas Gerais.



Dessa forma, o estudo em questão caracterizou-se como uma pesquisa de campo, de natureza descritiva, cujo objetivo foi explorar qualitativamente as percepções de professores de Educação Física (EF) da rede estadual em Barbacena-MG acerca da inserção das atividades circenses (AC) no contexto escolar. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se como principal instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevistas, que possibilitou captar as visões e experiências individuais dos docentes, promovendo uma compreensão aprofundada dos fatores que influenciam o ensino das AC nas escolas. Para garantir a inclusão dos participantes, foi solicitado à Superintendência Regional de Ensino de Barbacena (SRE) um levantamento das escolas estaduais com o quantitativo de professores de Educação Física em exercício. Com essa listagem, foi possível identificar um universo de 58 professores, entre efetivos e contratados, aptos a participar do estudo. Contudo, deste grupo, apenas 15 professores manifestaram interesse em participar voluntariamente da pesquisa, configurando a amostra final.

A construção do roteiro de entrevista baseou-se em uma revisão da literatura especializada sobre atividades circenses, o que permitiu aos pesquisadores levantar questionamentos pertinentes ao tema e adequar o roteiro às especificidades do contexto educacional. Após a elaboração inicial, o roteiro foi submetido à revisão da orientadora da pesquisa, buscando garantir a clareza e relevância das questões propostas. A versão final do instrumento incluiu perguntas que abordavam tanto o entendimento dos professores sobre as AC quanto os desafios e potencialidades de sua implementação no ambiente escolar.

As entrevistas foram aplicadas de forma diferenciada, com o roteiro sendo entregue aos professores em suas respectivas escolas e recolhido uma semana depois. Esse formato de auto-relato permitiu que os professores respondessem às perguntas com autonomia, sem a presença dos pesquisadores, o que pode ter favorecido uma maior sinceridade e reflexão sobre suas práticas e opiniões. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a transparência e ética na condução da pesquisa.

Para a análise dos dados, adotou-se uma abordagem qualitativa, focando-se na identificação das respostas mais recorrentes entre os participantes. As respostas foram transcritas e analisadas, buscando destacar os principais aspectos que caracterizam o ensino das atividades circenses nas escolas e os fatores que influenciam sua abordagem. Por meio dessa análise, foi possível organizar e interpretar os dados de forma a entender em que medida e de que forma as AC são integradas ao currículo da Educação Física e quais desafios os professores enfrentam nesse processo.

Dos 58 professores de Educação Física (EF) da rede estadual da cidade de Barbacena/MG, incluindo contratados e efetivos, apenas 15 concordaram em participar voluntariamente da pesquisa. Dentre as justificativas para o reduzido

número amostral, destacam-se que alguns professores não foram encontrados nas escolas, por motivos de afastamento ou outros, e a maior parte dos docentes não efetuou a devolução do questionário respondido, alegando ter perdido ou se esquecido de responder.

Quanto à formação dos professores participantes, seis se graduaram em instituições públicas e nove em instituições particulares. Os anos de formação dos professores variaram entre 1982 e 2014, sendo dois formados antes de 1990, dois entre 1990 e 2000, sete deles entre 2000 e 2010, e quatro após o ano de 2010. Ainda sobre sua formação, 10 professores declararam possuir algum tipo de especialização e dois apresentaram pós-graduação *stricto sensu*.

Em relação à situação no cargo, 10 professores eram efetivos, três contratados e dois possuíam dois cargos, sendo um efetivo e outro contratado. Sete professores trabalham em mais de uma escola, sendo que apenas um destes leciona, também, em escola particular. O exercício da docência em dois cargos acarreta carga horária elevada, prejudicando as condições de trabalho dos professores, como apontado por Coimbra (2009)

Até a década de 1980, o professor de Educação Física poderia ser caracterizado predominantemente como um trabalhador assalariado da iniciativa pública ou privada. No entanto, a partir da referida década, as academias de ginástica ganharam grande espaço, no Brasil, impulsionadas pela política de desobrigação do Estado no que concerne à garantia aos direitos sociais, dentre eles a saúde, por conseguinte, observamos a investida da iniciativa privada em gerir tais bens. Desse modo, inicia-se o processo de reordenamento do trabalho do professor de Educação Física. Tais mudanças inserem-se em um contexto de reestruturação produtiva, neoliberalismo e o conseqüente aumento da exploração da força de trabalho, representado, sobretudo, pelo aumento da precarização do trabalho, cujo objetivo é a manutenção dessa sociedade (Coimbra, 2009, p. 51-52).

Ao serem questionados se tiveram contato com o conteúdo de atividades circenses (AC) durante a graduação, apenas quatro professores responderam de forma afirmativa. Destes, dois tiveram contato em disciplinas relacionadas à dança, um na disciplina de ginástica, e um na disciplina de estágio supervisionado e, também, em eventos acadêmicos da área. Nota-se que três desses professores disseram que vivenciaram as AC “de maneira superficial”. Fazemos, aqui, uma relação com a história da EF, cujos resquícios da esportivização ainda influenciam, diretamente, no currículo dos cursos de graduação e, conseqüentemente, na EF escolar:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição

esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (Coletivo de Autores, 1992 p.37).

E ainda,

Outras determinações do esporte podem ser observadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, os quais serviram para o reordenamento da Educação Física escolar. Esses princípios são advogados também no âmbito da pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de 70. Os pressupostos dessa pedagogia advêm da concepção de neutralidade científica e reforçam os princípios mencionados no âmbito mais geral do processo de trabalho escolar, fazendo-o objetivo e racional. Exemplo disso na Educação Física escolar é a divisão das turmas por sexo, respaldada inclusive pela legislação específica, o Decreto n° 69.450/71 (Coletivo de Autores, 1992 p.37).

Esta é uma possível explicação para o pequeno número de professores que tiveram contato com as AC durante a graduação e, conseqüentemente, abordam este conteúdo em suas aulas na educação básica.

Ao perguntar aos professores sobre como analisam as AC dentro dos conteúdos da EF, cinco responderam ser conteúdo específico e 10 apontaram que as AC estão inseridas em outros conteúdos. Em oposição ao que foi notado neste levantamento, em 1992, o Coletivo de Autores, sugeriu que o conteúdo da EF é composto pela cultura corporal, que envolve os jogos, as danças, as lutas, a capoeira, os esportes, as ginásticas e, também, as atividades circenses (Coletivo de Autores, 1992).

Para justificarem seus posicionamentos, entre os professores que responderam que as AC são conteúdo específico, dois justificaram ser pela necessidade de material específico, sendo que um desses aliou esta questão à falta de espaço físico adequado, outros dois justificaram ser pela complexidade e aprendizado específico e um por ser importante aliar as AC com a recreação. Para os professores que responderam que as AC estão relacionadas a outros conteúdos, cinco justificam estarem relacionadas com a ginástica, dois com a ludicidade, outros relacionaram as AC à psicomotricidade, à recreação, à dança, aos jogos, ao desenvolvimento global do corpo e, por fim, um professor justificou não considerar os elementos circenses como conteúdo.

Já em relação ao questionamento aos professores se os mesmos abordam as AC em suas aulas, 13 professores declararam não usar e apenas dois trabalham este conteúdo. Para aqueles que responderam “sim”, foi perguntado qual consideram ser o papel deste conteúdo na EF escolar. Um dos professores respondeu que o papel deste conteúdo é transmitir conhecimento para o aluno, como qualquer outro conteúdo da cultura corporal, e o outro destacou

apenas que o papel do conteúdo é muito importante. O elemento circense mais frequentemente trabalhado pelos dois professores em suas aulas é o equilíbrio, elemento este elencado no quadro de classificação da modalidade, proposto por Duprat e Bortoleto (2007). Ambos os professores relataram que os alunos apresentam um interesse muito grande nas aulas sobre as AC. Como relata, também, Takamori *et al.* (2010), em seu estudo de caso sobre a inserção das atividades circenses na EF escolar

Durante o primeiro semestre, esse educador anunciou paulatinamente diferentes materiais e modalidades circenses que seriam propostos posteriormente, criando uma grande expectativa, diminuindo a evasão e a baixa frequência ocasionada pela falta de interesse nas atividades esportivas. A novidade deste conteúdo gerou uma transformação para o projeto pedagógico do professor. O contato definitivo entre os alunos e as atividades circenses ocorreu no segundo semestre de 2006 (Takamori *et al.*, 2010, p. 4).

Em relação à experiência de inserção das AC nas aulas, Takamori *et al.* (2010) ainda reafirmam:

No acompanhamento das aulas observou-se, em relação aos educandos, a motivação, inclusão e respeito à diversidade de cada um, como é recomendado pelos princípios do PCN's (Brasil, 1996) (Inclusão, Diversidade e Conteúdo), pois as atividades circenses possibilitam a relação entre as dimensões cognitiva, física, afetiva e social, uma vez que as características físicas dos educandos não influenciam na execução de diferentes modalidades que a arte circense oferece" (Takamori *et al.*, 2010, p. 11).

Entre os 13 professores que responderam que não abordam as AC em suas aulas, a justificativa mais recorrente foi por não ter conhecimento específico e didático, juntamente com a falta de material e espaço físico adequado. Além disso, um professor disse não trabalhar as AC por elas não pertencerem ao eixo norteador do Currículo Básico Comum (CBC). Retomando o fato de que, dentre os 15 professores, 11 deles não tiveram contato com as AC em sua formação, talvez este fosse o maior motivo para não abordarem este conteúdo em suas aulas. Porém, dos quatro professores que tiveram contato durante a formação, apenas dois abordam as atividades circenses em suas aulas, havendo, portanto, outros aspectos envolvidos nesta ausência das AC como conteúdo da EF escolar.

As atividades circenses são o produto da atividade do homem, desenvolvida historicamente, tornando-se um patrimônio cultural. São atividades expressivas que reúnem vários elementos de alto valor educativo proporcionando conhecimento corporal, expressivo, lúdico, interações sociais, desenvolvimento da aptidão física, cognitiva e motora dentre outras específicas de cada uma das modalidades que compõe as atividades circenses, conforme tratam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Brasil, 1997). Portanto,

também fazem parte do conteúdo da EF escolar.

Mesmo diante da recomendação dos PCN's, a EF ainda está fortemente entrelaçada ao esportivismo, sendo esse conteúdo o mais utilizado atualmente nas aulas (Coletivo de Autores, 1992). Muitos professores destacaram a falta de espaço físico adequado para o trabalho das atividades circenses, mas, um dos papéis do professor é ter uma postura que busque transformar o espaço escolar, a fim de transmitir todo conhecimento que é de direito dos alunos, já que

[...] é tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente” (Brasil, 1997, p.24).

Para os professores que não abordam as AC em suas aulas, foi perguntado se consideram importante inserir este conteúdo na EF escolar. Doze docentes responderam que sim e um professor disse não ser importante. Em caso afirmativo, foi questionado se os professores tinham alguma sugestão para que a implementação das atividades circenses como conteúdo seja efetivada. Duas sugestões foram mais frequentes, com seis respostas cada uma: a capacitação dos professores por meio de oficinas, monitorias e projetos, e a abordagem das AC nos cursos superiores, preparando melhor os futuros professores.

Um importante aspecto que contribuiu para a certa apropriação da arte circense pela Educação Física foi o surgimento do circo contemporâneo, ou “novo circo”, o qual se caracteriza pela mercadorização dos espetáculos e pela formação dos artistas em escolas especializadas, e não mais pela transmissão de experiências do circo tradicional (Duprat; Bortoleto, 2007). Segundo Duprat e Bortoleto (2007), esta nova configuração do circo permitiu uma abertura das atividades circenses a pesquisadores de diversas áreas, entre elas os estudiosos do corpo, os quais passaram a considerar este importante conteúdo da cultura corporal como parte essencial do ensino da Educação Física, especialmente na escola.

Assim, o presente estudo vai ao encontro do proposto por Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011, p. 13), que propõem a importância de uma escola transformadora

Deste modo, a relação das atividades circenses com a escola apresenta-se não como uma possibilidade de formação de artistas, mas como uma oportunidade de vivência, de experiência, de descoberta de novas formas de expressão e de conhecimento, inspirados na linguagem artística circense (Bortoleto; Pinheiro; Prodócimo, 2011, p.13)

Portanto, a inclusão das atividades circenses no ambiente escolar transcende a formação técnica de artistas e visa promover um espaço de aprendizado onde a ludicidade e a expressividade corporal possam florescer. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e

criativas, integrando o circo como uma linguagem cultural rica e transformadora. Dessa maneira, as práticas circenses se consolidam como uma importante ferramenta pedagógica na Educação Física, favorecendo uma educação mais inclusiva, que valoriza a diversidade de manifestações corporais e amplia as possibilidades de expressão dos alunos

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo identificou que o conteúdo das atividades circenses não vem sendo utilizado nas aulas de Educação Física escolar pela maioria dos professores entrevistados. Todavia, isto se deve ao fato de grande parte não ter tido o contato com o conteúdo durante a sua formação na graduação.

Na análise dos questionários, pôde-se perceber, também, que os docentes não ministram este conteúdo porque se sentem despreparados, não tendo conhecimento específico e didático para transmiti-lo aos alunos. Entretanto, os dois docentes que utilizam as AC declararam incorporá-las a outros conteúdos da Educação Física, o que poderia ser um incentivo para os demais professores.

Entre as principais limitações enfrentadas ao longo deste estudo, uma das mais significativas foi a dificuldade de contato com os professores, um aspecto que impactou diretamente a coleta de dados. Muitos docentes demonstraram uma postura resistente quanto à participação em pesquisas na área, o que pode refletir uma percepção negativa ou de pouca relevância atribuída ao tema das atividades circenses na Educação Física. Essa resistência revelou-se um obstáculo considerável, uma vez que a participação engajada dos professores seria essencial para enriquecer a compreensão sobre a adoção das atividades circenses no contexto educacional.

Além disso, a localização de algumas escolas em áreas afastadas tornou o acesso a todos os docentes um desafio logístico. A dispersão geográfica dificultou as visitas presenciais, limitando a possibilidade de estabelecer uma comunicação mais direta e contínua com os professores. Este fator, combinado com o uso de um questionário autoaplicado como instrumento de coleta de dados, restringiu o aprofundamento das discussões. Embora o questionário tenha possibilitado uma coleta estruturada de informações, ele carece da flexibilidade de uma entrevista presencial, que teria permitido explorar as respostas em maior profundidade, incentivando os docentes a desenvolverem suas reflexões e compartilharem suas experiências de forma mais detalhada.

Nesse sentido, ao concluir o estudo, enfatiza-se a importância das instituições de ensino superior, especialmente aquelas voltadas à formação de profissionais de Educação Física, como agentes fundamentais na revisão e

atualização de seus currículos. É essencial que estas instituições integrem em seus programas disciplinas ou módulos que abordem as atividades circenses, favorecendo a formação de futuros docentes com conhecimento e preparo para explorar essa rica linguagem artística. Para os professores já formados, cabe aos órgãos públicos e às próprias instituições de ensino superior desenvolver e oferecer oficinas e cursos de capacitação, que possam ampliar o repertório e a apropriação pedagógica das atividades circenses. Assim, torna-se possível não apenas popularizar essa arte no contexto escolar, mas também valorizar o circo como um conteúdo educacional relevante e inclusivo, acessível a toda a comunidade docente e discente.

## REFERÊNCIAS

- BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Cadernos de formação RBCE**, v. 2, n. 2, p. 43-55, jul. 2011.
- BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H.; PRODÓCIMO, E. **Jogando com circo**. São Paulo: Fontoura, 2011
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- COIMBRA, T. C. O reordenamento do trabalho no mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de Educação Física: Mediações da Mercadorização da Cultura Corporal. 2009. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DUPRAT, R. M; BORTOLETO, M. A. C. **Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses**. RBCE, v. 29, jan./2007.
- SAVIANI D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- TAKAMORI, F. *et al.* Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: Um relato de experiência. UFG: **Revista Pensar a Prática**, vol. 13, n. 1, abr., 2010.



# A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Carolina Votto Silva<sup>1</sup>*

*Antonio Reis de Sá Junior<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

“Todo fazer pedagógico nasce de um sonho. Sonho que emerge de uma necessidade, de uma *falta* que nos impulsiona na busca de um fazer”.  
(Freire, M. 1997, 54)

O estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental é uma experiência formativa singular no processo pedagógico das estudantes, vamos nos referir as professoras e as estudantes no feminino, pois consideramos o contingente de mulheres que ocupam tão séria e importante função social que é a de educar crianças. Percebemos que o estágio é uma etapa determinante e significativa na trajetória profissional docente. Apesar de ocupar todas as grades curriculares das licenciaturas, nos parece há profundas lacunas na produção acadêmica acerca dos estágios curriculares, assim como, do diálogo dessa disciplina com as demais estruturas curriculares dos cursos de graduação. Neste contexto, vamos nos deter a refletir em torno da importância desse momento formativo nos anos iniciais do ensino fundamental, o referencial teórico metodológico que vamos dialogar perpassa Pimenta (1994, 2005, 2006); Pimenta e Lima (2006), Souza (2020), Bazzo et all (2019, 2020), Freire (1997).

---

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

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

Dessa forma, não podemos esquecer que essa etapa do ensino é a inserção das crianças no processo de escolarização, na alfabetização, na aquisição da leitura e da escrita como função social e crítica. Além da compreensão de que enxergamos a criança como um sujeito histórico e de direitos, o que embasa os pressupostos presentes na Constituição Federal de 1988, assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Os documentos norteadores da educação básica como as Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (DCNs, 2010) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN).

## 2. FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O ENCONTRO COM A ESCOLA

Primeiramente gostaríamos de destacar que a compreensão da criança como um sujeito histórico, social e de direitos, que produz cultura e é produzido em uma cultura, é uma conquista recente no contexto brasileiro, a construção de uma pedagogia que leve a infância como categoria social, marcada por desigualdades sociais norteia a elaboração dos documentos legais que regem a Educação Brasileira. Nesse sentido, nós possuímos documentos norteadores como garantia de proteção dos direitos das crianças, assim como, os marcos históricos que permitiram que esses documentos fossem legitimados.

Figura – 1<sup>3</sup>



Figura – 2



Figura - 3



3 Da esquerda para direita: **Figura 1** - Constituição Federal de 1988. Fonte: Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o\\_brasileira\\_de\\_1988](https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1988)> Acesso em: 18 de fev de 2023. **Figura 2** – Fonte: Disponível em: < [https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/publi/tdhbrasil/direitos\\_da\\_crianca\\_tdhbrasil\\_2014.pdf](https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/tdhbrasil/direitos_da_crianca_tdhbrasil_2014.pdf)> Acesso em: 18 de fev de 2023. **Figura 3** – Fonte: Disponível em: <<https://jornaloonibusmarilia.com.br/importante-integracao-nova-juiza-titular-da-vara-da-infancia-e-juventude-se-reune-com-membro-do-conselho-tutelar-na-sede-orgao-em-marilia/>> Acesso em: 21 de fev de 2023.

Inserimos as imagens dos documentos norteadores para a proteção dos direitos das crianças e dessa forma, podemos pensar como essa postura diante das crianças deve estar incorporada na formação docente, principalmente quando as estudantes vão para o campo de estágio. Interpretamos o estágio curricular supervisionado como esse exercício pedagógico que representa o tripé presente na concepção de universidade, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão.

É um momento em que os saberes, as posturas pedagógicas e políticas da formação universitária vão ao encontro da co-formação que ocorre nos espaços da escola, o encontro entre a universidade e a educação básica. Essa experiência vem carregada de questionamentos, O que é o Estágio Supervisionado? Em que momento ele se insere na Formação Docente? O que é a Escola? Como Atuar em uma sala de aula? Segundo a Professora Selma Garrido Pimenta em *Estágio e Docência* (2004) o Estágio Curricular Supervisionado é uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis do estudante de licenciatura. Sendo a Escola Pública referência para a formação dos professores, diante disso o Estágio permite o diálogo emancipador entre Escola Pública e Universidade.

Cabe destacar que o estágio acontece dentro de um processo em que as estagiárias chegam à escola compreendendo a função social da escola, sua responsabilidade como profissional da educação em formação comprometidas com o conhecimento científico, filosófico e artístico, sobretudo, de sua importância para a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento integral da pessoa humana. Elas sabem, por sua vez, que a tarefa é complexa e exige atenção, cuidado e escuta para saber o que desejam as crianças, conhecer seus sonhos, aspirações e brincadeiras, também seus limites, possibilidades e desafios. As estudantes compreendem o valor da escola para a transformação de uma sociedade e procuram com o seu trabalho, junto conosco, na condição de aprendizes, ler os contextos, analisá-los com suporte teórico e, após partilhar sua leitura e ouvir pontos de vista diferenciados, apresentar um plano de trabalho. (Bazzo et all, 2019, p. 585)

Assim como também é uma aproximação (teórica da realidade). Uma atividade de conhecimento da realidade do ensinar. O estágio como Práxis – Postura – Método como uma apreensão radical (ir às raízes da realidade histórico-social dos fenômenos, analisá-los e problematizá-los em seus contextos. Com isso o Estágio pode ser vivenciado como um exercício praxiológico. “Não basta conhecer o mundo teórico é preciso transformá-lo (práxis)”. Ainda conforme Pimenta (2005) a atividade docente é atividade teórico-prática: Atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade. Nesse ínterim a “Práxis transformadora, ela é produtiva, política, criadora e científica”. É possível argumentarmos ainda que o estágio é um campo de conhecimento, possui ressonância nas epistemologias da formação docente.

Sendo um campo epistemológico da formação docente, podemos atribuir que o estágio compreende uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais. Constrói conexões entre a formação docente e a realidade. Assim como, pode permitir o desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros professores.

A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristán (1999:12), considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’, ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de re-elaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando os e sendo por eles ressignificados. (Pimenta e Lima, 2005, p. 16)

Com base no exposto, o estágio ainda se apresenta como eixo articulador nos cursos de formação, pois ele proporciona aspectos para a construção do profissional docente: identidade, saberes, posturas. Outros questionamentos e reflexões vão sendo suscitados e reformulados ao longo da experiência, tais como: Qual a finalidade de ensinar? A importância de o conhecimento ser a forma que nos possibilita formar o humano e como a educação é o processo de formação das qualidades humanas. A legislação que rege o estágio está amparada em algumas premissas, como a LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Segundo Rocha e Ostetto (2008, p. 103), o estágio deve levar em consideração um projeto pedagógico que tenha a crianças e suas necessidades no centro de suas perspectivas metodológicas, ou seja, “ter no eixo de suas organizações as próprias crianças e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais”. Essa postura nos orienta para uma concepção de educação para a infância que considera as crianças como

ponto de partida para a orientação e sistematização da ação pedagógica. Não sendo possível desconsiderar as transformações históricas, sociais e complexas que as instituições escolares sofreram ao longo do tempo.

Com isso, é essencial tratarmos do papel formativo da observação, do olhar sensível, do registro e do planejamento nesse processo que o estágio vai orientando na formação docente. A observação participante conduz ao contato com a turma e a professora supervisora (professora regente da turma) no espaço escolar, esse momento se constitui de um exercício que deve nas palavras de Madalena de Freire (1995) ser feito de atenção e presença. Sabemos que a atenção e a presença são ações desafiadoras, ainda mais no mundo em que vivemos, carregado de distrações e acúmulo de informações.

Uma educação que orienta para estar com o outro e que considera o ato educativo como prática e transformação social, se esforça para ter o olhar sensível e atencioso no encontro com o outro. Madalena Freire (1995, p. 03), destaca que: “o ato de observar envolve todos os instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento; pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade”. Esse processo só é possível se educarmos nosso olhar e nossa escuta para estar em presença com o outro, com aquilo que ele nos traz, de real e não de idealizado. Ou seja, estamos em contato com professoras reais, com crianças reais e não espaços fantasiados de como deveriam ser. “Aprendendo a olhar a si próprio, ao grupo, a dinâmica que vai sendo composta, vai alicerçando a capacidade de ler e estudar a realidade”. (Idem).

O instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica. Para objetivar esse aprendizado o educador direciona o olhar para três focos que sedimentam a construção da aula: **o foco da aprendizagem individual e/ou coletiva; o foco da dinâmica na construção do encontro; o foco da coordenação em relação ao seu desempenho na construção da aula.** Por que é necessário focalizar o olhar? Olhar sem pauta se dispersa. Olhar pesquisador tem planejamento prévio da hipótese que se vai perseguir durante a aula, em cada um desses três focos. No início desse aprendizado, em qualquer grupo, é adequado ter somente um foco para priorizar: ou na aprendizagem, ou na dinâmica ou na coordenação. (Freire, M. 1995, p. 03)

Diante disso, o estágio com seu arcabouço de vivência e sistematizações nos leva a tarefa de organizar coletivamente os espaços, tempos e dinâmicas tanto das estagiárias como estas das crianças e suas relações de aprendizagens, de convívio social, de afetos. Nesse sentido, as estudantes se apropriam do seu ser professora e pesquisadora, desenvolvem formas de observação, de registro cotidiano do grupo de crianças (Rocha e Ostetto, 2008). Nesse processo constituído de experiências poéticas e conflituosas, as estudantes se deparam com o ser docente em sua coletividade, fazer educação é um ato solitário e coletivo, que envolve subjetividade e a relação com o outro.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso, podemos pensar que o estágio se trata de um “coletivo de reflexão” que une estagiárias, crianças, professora supervisora, orientadora, instituições na trama de diferentes saberes, olhares e lugares distintos. É possível ainda elencar que o estágio permite a convivência de olhares plurais de pesquisadores em torno das crianças, que partilham as suas perspectivas acerca da realidade, ampliando conhecimentos sobre as crianças e possibilitando que esses saberes organizem o espaço-tempo nos espaços escolares.

Nesse viés, as experiências contempladas nos estágios nos permitem identificar e superar as superficiais impressões de que a uma separação entre teoria e prática. Obviamente necessitamos de reflexões e reestruturas curriculares que articulem a formação docente e os estágios em um espectro mais consistente, mas essas fragilidades não invalidam a riqueza da experiência desse momento. Além de resgatar que a teoria e a prática são junções no fazer docente que se orientam por uma práxis transformadora da realidade, um fazer docente que alia ação, reflexão e ação pensada e transformada socialmente. Por último, e não menos importante, conforme Rocha e Ostetto (2008, p. 114) é preciso que contemplemos uma maior articulação no que compete ao estágio curricular “processos de investigação, os processos formativos no âmbito teórico e de formação cultural”.

Portanto, diferente do estágio da educação infantil, o estágio curricular supervisionado dos anos iniciais pressupõe adentrar no conhecimento sistematizado escolar, o que não significa que a criança dos anos iniciais não brinque, não possua imaginação, não esteja orientada para a ludicidade. Mas, sim que é preciso criar ferramentas que permitam um letramento de mundo que seja inventivo, crítico, que esteja inserido na vida desses sujeitos. Como salienta, Souza (2020) o estágio é uma pesquisa colaborativa que tem em seus aspectos metodológicos a integração institucional, os processos didáticos e avaliativos. Essas percepções constituem o que Freire (1996) trouxe como um aperfeiçoamento do processo crítico reflexivo ou como nos disse Maria Bethânia: “quanto mais a gente ensina, mais aprende o que ensinou”!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVIM, Y. NÓVOA, A. **OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021.
- BAZZO, J. L. S.; SOUTO-MAIOR, L. D.; DE SOUZA, A. R. B. **De um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC**. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 580–598, 2020.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Zouk, 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III**. - São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMNITZER, Luís. **Reflexiones Sobre Pedagogía**. Memorias, Seminario Taller Nuevas Tendencias en la Enseñanza del Arte. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes, 1995.
- CANDAU, V. **A Didática em Questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.
- CARTA das Cidades Educadoras** (1990). Disponível em <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf> Acesso em 29 jan. 2023.
- CARVALHO, Francione (2017). In: **“Saberes e experiências na (da) cidade: arte, cultura e formação de professores”** *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5 (2): 18-29.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- KNOBLAUCH, Adriane. MORO, Catarina de Souza. **Estágio em educação infantil: formação compartilhada entre estagiários e professores em serviço?**. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 87 – 107.
- MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- JAEGER, Wemer Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego**. – São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Artes Médica Sul, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. **“Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança”**. In: *Educação & Sociedade*.



Campinas: Cedes nº 68, pp.239-277, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, pp. 353-379.

MEC/SEB; UNESCO. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil – Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M<sup>a</sup> do S. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo:Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G e LIMA, M<sup>a</sup> do S. **Estágio e Docência**. SP: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. “**Tendências investigativas na formação de professores**”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio na formação universitária de professores de educação infantil**. IN: SEARA, Izabel Christine. DIAS, Maria de Fátima Sabino. OSTETTO, Luciana Esmeralda. CASSIANI, Suzani (orgs). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.

SOUZA, Alba Regina Battisti de et al. **Anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio curricular supervisionado e formação docente**.

SCHÖN, D. “**Formar professores como profissionais reflexivos**”. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VALADARES, J. M. “O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, K. “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisadoracadêmico”. In: GERALDI, C. M. G. et.alí (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1993.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

# DESAFIOS E PERSPECTIVAS ACERCA DO ESTÁGIO NO CEPAE/UFG

*Kely Elias de Castro*<sup>1</sup>

*Sirlene Terezinha de Oliveira*<sup>2</sup>

---

## BREVE HISTÓRICO

Devido à importância das universidades na formação dos futuros educadores, ao longo dos anos, houve muitas mudanças no sentido de aprimorar o ensino e a prática nos cursos de licenciatura. A disciplina de Estágio Supervisionado é um bom exemplo das transformações ocorridas nos currículos. Castro (1974, p. 635) afirma que no ano de 1946, por meio do Decreto-lei nº 9053, estabeleceu-se a criação dos “Ginásios de Aplicação”, nos quais os licenciandos receberiam formação didática, teórica e prática. Este foi um primeiro passo de reflexão e de mudança na formação dos futuros docentes.

Segundo Nadai (1985, p. 11) “entre 1948 e 1968, somente nove Faculdades de Filosofia Federais haviam instituído os Ginásios de Aplicação”, em todo o Brasil. Então, nesse mesmo período, surgiram os Colégios de Aplicação, visando atender ao Decreto-lei nº 9053, em todas as Faculdades e onde houvesse um curso de licenciatura, também deveria existir um Colégio de Aplicação.

Os Colégios de Aplicação (CA) surgiram como “espaço por excelência da prática do licenciado”, assumindo, posteriormente, outras funções como espaços direcionados para a experimentação, para a demonstração, ou para o campo de investigação na Educação Básica. Apesar dos raros estudos sobre a ação destas

---

1 Kely Elias de Castro: Doutora em Artes Cênicas pela UNESP - Universidade Estadual Paulista, Mestra em Artes pela ECA/USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e graduada em Educação Artística pela UNESP. É professora efetiva no CEPAE/UFG - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, atuando no departamento de Arte e no PPGEEB - Programa de Pós Graduação Ensino na Educação Básica. <http://lattes.cnpq.br/4759376260865183E>-mail: [kelycastro@ufg.br](mailto:kelycastro@ufg.br).

2 Mestrado em Linguística Aplicada com ênfase nos estudos da tradução pela Universidade de Brasília - UnB (2009). Especialização em Ensino-Aprendizagem de Espanhol pelo Centro Universitário de Anápolis (2004) e graduação em Letras - Licenciatura dupla português-francês pela Universidade Federal de Goiás (2000). Atualmente é professora efetiva de Língua Francesa no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). <https://lattes.cnpq.br/1340984824171103E>-mail: [sirlenete@ufg.br](mailto:sirlenete@ufg.br).

Instituições, podemos afirmar que, inegavelmente, foram instituições inovadoras, responsáveis pela divulgação do ideário da escola nova, participativa, o que acarretou para o professor, novas exigências quanto à sua formação e atuação (Nadai, 1985, p. 11).

Ainda hoje, as universidades federais e algumas privadas mantêm os Colégios de Aplicação como um espaço de prática do licenciado, conforme Nadai (1985) e, ainda hoje, esses Colégios seguem na vanguarda de experimentos educacionais, voltados para a pesquisa e extensão, atribuições que recaíram sobre os docentes dessas instituições em função de suas formações e atuações nos *campi* das Universidades.

Cada Colégio de Aplicação desenvolve suas atividades de forma bem específica, conforme as necessidades de cada instituição. Por exemplo, há Colégios que atuam apenas na Educação Infantil, outros com o Ensino Médio; alguns têm como proposta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas todos atuam na Educação Básica.

Na Universidade Federal de Goiás, o Colégio de Aplicação foi criado em 1966, constituindo-se um órgão suplementar da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras e, depois, como órgão suplementar da Faculdade de Educação e assim permaneceu até 1994. Apesar das constantes mudanças propostas pelo Conselho Federal de Educação, as atribuições dos Colégios de Aplicação (CA) permaneceram. As finalidades deste, durante sua curta existência, sofreram várias modificações, embora sua essência de *locus* de estágio para os cursos de licenciatura tenha permanecido imutável, bem como a de responsabilidade pela Educação Básica (Varso, 2010, p. 20).

No entanto, a Educação Básica e o Estágio Supervisionado não eram as únicas atribuições dos docentes do Colégio de Aplicação. Além da formação de professores, a pesquisa e a extensão seguiam lado a lado. Assim, entre 1986 a 1990, as atribuições dos docentes foram debatidas entre os docentes da Universidade Federal de Goiás. Essa dinâmica levou o CA e a UFG, no período de 1986 a 1990, a refletirem sobre a natureza da instituição. Nestes debates, em várias instâncias e fóruns da UFG, chegou-se à conclusão de que as atividades que vinham sendo exercidas pelo Colégio de Aplicação eram similares às de uma unidade acadêmica, o que culminou na transformação do CA no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) (Variso, 2010, p. 29).

Toda essa contextualização dos Colégios de Aplicação até a transformação do Colégio de Aplicação da UFG em CEPAE, no ano de 1994, por meio da portaria nº 63, fez-se necessária para entender que, aqui também, havia especificidades importantes que justificaram não apenas a mudança do nome do Colégio, mas de toda a estrutura interna. As atividades desenvolvidas pelo

quadro de docentes ultrapassavam as atribuições da Educação Básica, fato é que a Universidade Federal de Goiás é a única Instituição de Ensino do Brasil que possui um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação com docentes, em sua maioria, da carreira do Magistério Superior, e que atua da Educação Infantil até a Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*.

No ano de 2013, a antiga creche da UFG passou a integrar-se ao CEPAE, formando o Departamento de Educação Infantil (DEI). Com isso, este Centro passou a desenvolver suas atividades com, aproximadamente, 780 estudantes, apenas na Educação Básica. Em média, o CEPAE recebe por ano, aproximadamente, 300 estagiários dos cursos de licenciatura da UFG, como Nutrição, Psicologia e Biblioteconomia, entre outros, bem como de outras Instituições de Ensino. Como parte da UFG, portanto, o CEPAE não apenas cumpre o papel de escola-campo, mas faz do Estágio parte essencial de sua produção de conhecimento. A unidade procura exercer as práticas mais adequadas para garantir a integridade dos estágios que, segundo nosso Plano Pedagógico Curricular:

[...]devem propiciar aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional do acadêmico, contemplando as atividades relacionadas aos graduandos das licenciaturas. Para tanto, são princípios da política de estágio para a formação de professores: a organização curricular que possibilite a apreensão do contexto educacional e a atuação profissional na docência, gestão, planejamento e avaliação do processo educativo; o desenvolvimento pleno do educando, formação cultural e ética para o exercício do trabalho docente e inserção crítica na profissão e qualificação para a docência; o desenvolvimento de autonomia intelectual e profissional que possibilite criticar, inovar e atuar na educação básica; o exercício da docência que valorize a diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade e de direitos humanos, além da educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a pesquisa como dimensão da formação e do trabalho docente; e a formação inicial articulada com a formação continuada. (PPC, CEPAE/UFG, 2018: p.18)

## **OS DESAFIOS ENQUANTO CAMPO DE ESTÁGIO**

O CEPAE é hoje um importante Centro de formação docente no estado de Goiás, ao menos, por duas vias. A primeira, justamente por meio do Estágio, como escola-campo, com professores supervisores altamente qualificados. A segunda, em relação ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), a partir do qual qualificamos, mediante o mestrado profissional, docentes que já atuam profissionalmente, a maioria na rede pública, em Goiás. O Projeto Pedagógico do CEPAE versa sobre a origem do PPGEEB:

Sendo o CEPAE/UFG um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, sua natureza multidisciplinar o tem levado a atuar em diversos segmentos relacionados à Educação Básica. Atuando na Educação Infantil e no Ensino Básico, o CEPAE/UFG recebe estudantes das licenciaturas da UFG, UEG, entre outras instituições, que vêm aprender e desenvolver projetos de ensino voltados às diversas áreas do conhecimento, e refletindo sobre questões relacionadas ao ensino na educação básica, a metodologias de ensino e referenciais teóricos adequados a esse nível, e, sobretudo, propõe projetos de intervenção que são executados em sala de aula. Além disso, os projetos de ensino, pesquisa e extensão dos professores do CEPAE/UFG são direcionados a investigar situações, problemas que se relacionam ao ensino. E tendo um corpo docente qualificado, foi natural que o CEPAE/UFG investisse em programas que discutissem o cotidiano escolar, a prática pedagógica nas diversas áreas do conhecimento que compõem essa unidade. Assim nasceu em 2012 o Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) que tem o intuito de qualificar professores do Ensino Básico, levando-os a investigar o cotidiano de sala de aula, as demandas teóricometodológicas que envolvem o ensino-aprendizagem, bem como refletir e propor intervenções sobre essa prática pedagógica. Nesse sentido, os professores tornam-se pesquisadores em sala de aula, estabelecendo relações críticas que fomentem a melhoria da educação básica no Estado de Goiás e adjacências. (PPC, CEPAE/UFG, 2018: p.21)

As características que fazem do CEPAE uma escola diferenciada e completamente integrada à universidade, também fazem alguns professores orientadores suporem que somos uma escola que não condiz com a realidade que será encontrada pelo estudante em seu futuro como professor. Esse conceito prévio ou pré-conceito pode nos trazer reflexões importantes para contribuir com esse texto. A primeira delas é que esta afirmação, muitas vezes, traz embutido um conceito de estágio já superado. Aquele que repetia que o estágio serviria para o estudante ter a oportunidade de contato com a realidade do profissional, apenas. Quando na verdade, a experiência de estágio é mais complexa e envolve pensamento crítico, sobretudo. Também precisamos nos perguntar qual é a realidade que o professor orientador deseja que seu estudante conheça e se ele próprio a conhece. Conforme as autoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima reflexionam:

A aproximação à realidade só tem sentido quando possui conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, com seus pares e alunos a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (PIMENTA, LIMA. 2017. PG 36).

Costumamos dizer entre nós, docentes do CEPAE, que somos uma escola pública, antes de tudo, com os mesmos problemas de outras escolas públicas, ou seja, lidamos com o sucateamento do ensino, com questões sociais graves, trazidas pelos educandos, com a falta de suporte ideal para atender estudantes de inclusão, com prédios e instalações precarizadas etc. O que nos diferencia certamente é o imbricamento do ensino com a pesquisa e a extensão, inerentes ao nosso pertencimento à UFG.

Nesse sentido, se estamos falando de um conceito de Estágio que não apenas insere o estudante na realidade da escola pública, mas que busca uma atuação crítica nesse contexto. E este se movimenta a partir do pensamento investigativo, que propõe intervenções partindo da análise teórica, que estabelece relações profícuas com a comunidade escolar e articula prática e teoria e, por fim, todos esses aspectos são fundamentais para sua formação docente. Nesse sentido, o CEPAE é uma realidade assertiva. Obviamente, não se pretende menosprezar outras escolas-campo e a importância do estudante conhecer diferentes contextos. Pretende-se aqui, afirmar o CEPAE como realidade que se apresenta ao professor em formação, como uma unidade de Educação Básica que se estabelece no seio da universidade pública e gratuita, buscando no cotidiano do chão da escola promover os princípios preconizados por ela, apesar de todos os problemas inerentes a uma escola pública. Dessa maneira, a experiência de Estágio no CEPAE pode ser transformadora para o estudante, pois apresenta a possibilidade da *práxis* docente, a partir dos valores firmados formação acadêmica dos graduandos.

Escutamos muitas vezes estagiários que relatam terem cogitado desistir da licenciatura até fazerem estágio no CEPAE, pois, até então, esses estudantes não conseguiam vislumbrar a possibilidade de uma prática em escola pública que possibilitasse a aplicação de conceitos em que acreditavam. E repetem muitas vezes em nossos eventos que o CEPAE é mesmo uma escola diferenciada! No entanto, o que esses estudantes precisam compreender é que o sentido da existência do CEPAE é justamente comprovar que uma educação pública de qualidade, para todos, é possível!

Por esse ângulo, incentivar esse docente em formação é fundamental, posto que ele em sua atuação futura será o responsável por disseminar os princípios de um ensino baseado numa formação crítica.

É necessário que o estagiário compreenda que essa experiência é passível de ser replicada de diferentes formas e em diferentes contextos, na sua *práxis* docente. Para isso, todavia, é necessário que a experiência de estágio seja completa e isso se dá em um trabalho coletivo, que envolve o estagiário, o CEPAE e a unidade acadêmica o encaminha.

Há, porém, uma falha recorrente e sensível nessa rede que deve se estabelecer no processo de estágio. Trata-se da importância da presença do professor orientador em campo e dos problemas de sua ausência que, infelizmente, ainda é uma prática recorrente. Por conta, muitas vezes, da demanda excessiva de trabalho, o professor orientador não consegue acompanhar o estagiário em dias de atividades importantes da prática de ensino do estagiário, como regência de aula, aplicação de atividade ou plano pedagógico. Entendemos, como escola-campo, que a presença do orientador não é necessária em todo estágio, mas em momentos em que o estagiário necessita de uma avaliação sobre a prática e o olhar do orientador é fundamental.

O professor orientador é o elo entre a escola-campo e o estudante. Sua falta, portanto, em momentos-chave, fatalmente se converterá em falha na formação do estagiário.

## PERSPECTIVAS

Os desafios e júbilos de sermos uma escola-campo, integrada à universidade, são diversos. Por esse motivo, também, nós realizamos um evento anualmente: o *Seminário de Estágio*, em que o estudante tem a oportunidade de apresentar um trabalho, expondo sua experiência, de ouvir comentários de especialistas e conhecer outras experiências, de forma interdisciplinar. Trata-se de um momento de troca fundamental no sentido do amadurecimento da *práxis*. Ou seja, a prática do estágio foi vivenciada nas aulas, a reflexão foi cumprida e a apresentação do trabalho no Seminário permite abrir essa experiência para que outras pessoas, com outros olhares, possam apreciar, comentar, contribuir com novas reflexões. É um momento de compartilhamento de aprendizados, adquiridos no cotidiano escolar, que quase sempre extrapolam o esperado pelo estudante.

Percebemos durante as acaloradas discussões o quanto a vivência do estágio parte de uma expectativa teórica e é atravessada por diversos fatores como as relações estabelecidas com as crianças, a observação de situações do cotidiano escolar, o acompanhamento de práticas inclusivas etc. E que essas vivências particulares compõem o tempo de estágio com saberes diversos para além das práticas pedagógicas curriculares.

O Seminário de Estágio do CEPAE é realizado pela Comissão de Estágio, composta por professores de todas as fases do ensino. Resultado do esforço desta comissão para contribuir para que o Estágio seja cada vez mais valorizado e reconhecido como fundamental na formação docente. Neste ano, iniciamos o projeto de extensão *Estágio em Pauta*, cujo objetivo é ampliar o debate acerca do estágio no CEPAE e em conjunto com licenciandos e seus orientadores. O projeto prevê a realização de rodas de conversa, presenciais e on-line, que antecedem



o Seminário, com temas diversos, bem como com a presença de convidados externos à UFG. Estabelecer um diálogo profícuo e troca de saberes com os colegas da Educação Básica da rede municipal e estadual também direciona nosso olhar para a educação que buscamos: pública, gratuita, de qualidade, para todos e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

NADAI, Elza. **A prática do ensino e democratização da escola**. Revista Faculdade de Educação. São Paulo, 1985.

PPC, CEPAE/UFG. **Projeto Pedagógico de Curso**. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás. 2018. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPC\\_Versa%CC%83o\\_Final.pdf?1581521218](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPC_Versa%CC%83o_Final.pdf?1581521218). Acesso em: 09 de outubro de 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

VARIZO, Zaira da Cunha Melo. **De colégio de Aplicação a centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação: uma trajetória**. Revista Solta Voz. Goiânia, 2010.

# O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: DIÁLOGOS E EPISTEMOLOGIAS DOCENTES

*Carolina Votto Silva<sup>1</sup>*

*Antonio Reis de Sá Junior<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

*(Pimenta e Lima (2006, p. 06)*

Este trabalho aborda os diálogos e epistemologias da formação docente, no que tange, a disciplina de estágio curricular supervisionado para o curso de pedagogia. Os seus embates, contradições, surpresas, medos e as relações dialéticas entre o que se costuma comumente arguir como a discrepância entre e prática, a aproximação da universidade com a educação básica até os princípios basilares de ensino, pesquisa e extensão que deve nortear as instituições de ensino superior. O estágio curricular supervisionado é um momento singular e muito significativo na vida das/os estudantes. Geralmente é a primeira aproximação mais concreta com a sua identidade docente, com a docência compartilhada, seja com um colega, mas também com a professora da instituição escolar.

---

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

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

Dessa forma, o referencial teórico metodológico que vamos dialogar perpassa autores muito caros ao campo de estudos que aborda a formação docente, a saber, Pimenta (1994, 2005, 2006); Pimenta e Lima (2006), Souza (2020), Bazzo et al (2019, 2020), Madalena Freire (1997), Knoblauch e Moro (2013), Pérez Gómez (2000). Vamos problematizar como as epistemologias da formação docente implicam diretamente na concepção que temos de professora, de ensino, de escola e nesse sentido de como isso impacta nas escolhas pedagógicas, didáticas e de leitura mundo que abarcam nossos estudantes ao se apropriar da educação como forma de vida. Podemos questionar que olhar acerca da educação e das crianças, por exemplo, estamos formando? Nesse viés pretendemos abordar perspectivas teórico-conceituais que nos auxiliem no caminho de uma formação humana que esteja integrada com uma prática que se direcione para as transformações sociais, culturais e históricas.

## **2. DIÁLOGOS COM AS EPISTEMOLOGIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Nesse contexto, quando nos referimos ao estágio curricular supervisionado na formação de professoras que irão formar e se relacionar diretamente com crianças, precisamos ter clareza de qual concepção de criança estamos nos referindo. Com isso, gostaríamos de enaltecer a importância de compreendermos a criança como um sujeito histórico e de direitos, que produz cultura e é produzido em uma cultura. Que deve ter direito a uma infância que a proteja e faça crescer em segurança.

Esses são pressupostos presentes na Constituição Federal de 1988, Convenção sobre os Direitos da Criança” da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Assim como, nos documentos norteadores da educação básica como as Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (DCNs, 2010) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). Esses marcos históricos e legais nos permitem defender a garantia de proteção dos direitos das crianças, além da construção de uma pedagogia para as infâncias que garanta que esses direitos sejam cumpridos.

**Fig 1 - Convenção sobre os Direitos da Criança” da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989.**



**Fonte:** Disponível em: < [https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/publi/tdhbrasil/direitos\\_da\\_crianca\\_tdhbrasil\\_2014.pdf](https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/tdhbrasil/direitos_da_crianca_tdhbrasil_2014.pdf) > Acesso em: 18 de fev de 2023.

Essa compreensão da criança como um sujeito histórico e de direitos, pertencente a determinada cultura e contexto social orienta o olhar formativo das estagiárias. É comum escutarmos quando vamos ao campo de estágio que existe uma criança ideal e uma criança real, e que no curso de pedagogia geralmente se estuda a ideal, que a teoria é separada da prática. Essa leitura de que há um distanciamento entre a reflexão e a ação é perigosa e diz da estrutura curricular formativa dos cursos de licenciatura, que muitas vezes distanciam as disciplinas em blocos não comunicantes.

Vamos abordar de forma mais elucidativa a partir de Pérez Gómez (2020) como este elenca quatro perspectivas para a formação docente que acabam enaltecendo em algum momento essa visão de que existe uma dissociação entre teoria e prática, mais adiante perceberemos nas palavras de Pimenta (1994, 2005, 2006) que é possível diminuir essa distância quando conseguimos ter uma formação docente praxiológica que leva em consideração o seu fazer como transformação da realidade a partir de uma ação refletida.

Retomando Pérez Gómez, para o autor, não é possível desconsiderar a formação de professores de uma função social do ensino e da escola, nesse sentido, ele reorganiza historicamente as perspectivas mais presentes na formação docente e elenca quatro principais. Primeiramente a “perspectiva acadêmica”, como a que reúne conceitual o saber, a teoria como força motriz formativa.

Aborda o professor como um especialista de um saber que irá ser transmitido, a formação deve estar vinculada aos conteúdos que serão ministrados. Essa concepção considera a formação essencialmente teórica e desconsidera qualquer possibilidade de atividade profissional.

Pimenta e Lima (2006) argumentam que precisamos aprofundar essa questão tão difundida pelo jargão: “na teoria é uma coisa, na prática é outra” tão comumente expressada tanto pelos estudantes ao ingressarem no estágio, como por muitos professores que tem seu ofício pedagógico na educação básica. As autoras problematizam que devemos nos questionar que teoria ocupam a estrutura curricular do curso de pedagogia? Como estas se articulam com o corpo do currículo docente?

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem. (Pimenta e Lima, 2006, p. 06)

Como desdobramento de uma atividade profissional, a “perspectiva técnica” versa sobre a predominância de conhecimentos técnico-científicos supervalorizados, a dimensão humana e crítica não é levada em consideração, nessa concepção, o professor é entendido como um técnico que possui um conhecimento científico produzido por outrem e este é o transmissor desse saber. Conforme Knoblauch e Moro (2013) essa perspectiva acende uma subordinação do professor, assim como, uma instrumentalização do conhecimento:

Assim, de acordo com a racionalidade técnica, sua atividade é apenas instrumental. Os problemas do ensino seriam superados mediante a aplicação rigorosa das técnicas criadas por outros profissionais. Restaria aos professores o conhecimento de tais técnicas para sua perfeita aplicação. Tal perspectiva defende, então, uma subordinação deste aos demais profissionais e a atividade prática é reduzida a mera atividade instrumental. Nessa perspectiva, para a formação docente bastaria o conhecimento das técnicas e um momento para sua aplicação, ou seja, o estágio. (Knoblauch e Moro, 2013, p. 95)

Essa perspectiva representa em muitas instâncias uma concepção empobrecida de ensino, de formação humana, ao desconsiderar os aspectos éticos, políticos e estéticos da formação docente e de uma leitura de educação. Essa construção epistemológica que coloca a razão de forma instrumental e superior nos processos educativos, é um legado do racionalismo cartesiano, que difundiu um dualismo psicofísico, em que de um lado tínhamos a mente, o conhecimento e de outro o corpo e os afetos. De certa maneira, ainda permanece essa dicotomia e está é levada para outras instâncias do fazer pedagógico. Pois, se operamos por exemplos, essa representação de produção de conhecimento, isola os saberes, descontextualizando-os do seu entorno histórico, social e cultural. Como produzir ciência e conhecimento desconsiderando sua função social e histórica?

Além de negar qualquer espaço de autonomia aos professores, tal perspectiva possui uma visão empobrecida de ensino e de formação docente, ao considerá-la apenas como uma questão técnica, desconsiderando a dimensão ético-política que, inevitavelmente, povoa as decisões de ordem mais técnica a serem tomadas tanto no nível do ensino quanto no da formação de professores. Este é um dos pilares dos críticos da perspectiva técnica, que ganhou destaque especialmente com os trabalhos de Donald Schön, ao cunhar os conceitos de profissional reflexivo e epistemologia da prática. (Knoblauch e Moro, 2013, p. 95)

Pérez Gómez ainda irá acentuar conforme os trabalhos Schön que há uma “perspectiva prática” que permite a produção de conhecimentos a partir da prática, com foco na reflexão da mesma. Segundo Pérez Gómez essa visão também é frágil, pois concebe um valor maior a prática e desconsidera o arcabouço teórico-conceitual do professor. Pimenta e Lima (2006) destacam que na concepção podemos ter a prática como imitação de modelos:

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso (...) A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. (Pimenta e Lima, 2006, p. 08)

Essa visão, segundo Pérez Gómez (2020) em consonância com Pimenta e Lima (2006), enfraquece a leitura crítica dos professores e a longo prazo, pode produzir uma espécie de indiferença nos sujeitos professores em relação as questões sociais, culturais, das desigualdades. Enfraquecer o elemento reflexivo

por ausência de repertório que permita construir esse olhar crítico acerca do mundo e da sua condição de trabalhador e professor no contexto em que está inserido. Esse tipo de perspectiva pode levar ainda a posturas conservadoras.

Já a “perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social”, conforme Pérez Gómez traz o ensino de forma crítica e o professor como um sujeito autônomo, considera que a prática não é tecnicista, mas sim reflexiva e crítica. Isso quer dizer, que a prática não desvinculada de seu elemento reflexivo, se caracteriza por uma formação teórica consistente ao mesmo tempo em que, que as experiências profissionais estão articuladas, pois devem estar legitimadas por elementos de pesquisa. Conforme Knoblauch e Moro (2013), essa perspectiva do professor reflexivo, tem suas matrizes históricas nos anos de 1980:

Com diferenças conceituais, tanto o que ficou conhecido como a perspectiva do professor reflexivo, como a do professor pesquisador, passou a povoar o discurso acadêmico e também político, a partir dos anos de 1980, com forte ênfase na década de 1990. A título de ilustração, alguns trabalhos analisaram os impactos desse novo discurso no ambiente brasileiro. Lelis (2001) advoga que houve uma mudança no discurso pedagógico sobre formação de professores, de modo que tais perspectivas constituíram um novo “idioma pedagógico”, que ocupou o lugar da perspectiva anterior, que defendia a formação de professores centrada na pedagogia dos conteúdos. Para a autora, se a ênfase anterior era colocada nos conteúdos, a desse novo idioma passou a centrar-se na prática. Mesmo considerando interessantes os argumentos a favor de um tipo de conhecimento que se constrói na prática e que não é mera decorrência dos conteúdos acadêmicos e científicos aprendidos nos cursos de formação inicial – próprios do segundo idioma pedagógico -, a autora afirma haver desafios para o campo da pesquisa em formação de professores de forma a não ser necessária a defesa de um praticismo, nem, portanto, a de relativizar o papel da teoria. (Knoblauch e Moro, 2013, p. 96)

As autoras ainda destacam, que há questões a serem debatidas neste contexto do professor pesquisador, poderia se ter perigos de interpretação em relação a essa abordagem, no que tange, a prática ser objeto de reflexão. Esses perigos se tornam mais evidentes quando nos deparamos com as fragilidades advindas da formação docente, por isso, a importância de elaborarmos currículos consistentes e de lutarmos para que os cursos de licenciatura se fortaleçam no que compete estruturas materiais e intelectuais.

Com isso, Pimenta (2001) destaca a importância de um exercício praxiológico docente, ou seja, a elaboração de que o estágio é um campo de investigação, pesquisa, sistematização e produção de transformação social. Para isso, é necessário que o sujeito investigue a realidade em que está inserido e produza mudanças em seu contexto. A ação docente é refletida, por isso, não se trata mais da discrepância ou dicotomia entre teoria e prática. Mas sim, de um movimento dialético que considera o professor como um pesquisador que reflete acerca das suas ações e com isso produz novas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pois, é do sonho que construímos um fazer, ‘chegamos’ a realidade e, é na realidade, tendo nosso sonho como parâmetro, que poderemos trabalhar o enfrentamento do idealizado, do fantasiado, do imaginado com o real.  
(Freire, 1997, p. 55)

Portanto, sendo o estágio curricular supervisionado um campo de investigação, pesquisa, sistematização, registro e reflexão docente, ele também é a porta para que possamos nos deparar com as crianças reais, com as estruturas institucionais públicas com a interlocução entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse momento da formação docente, podemos como Freire, ter o nosso sonho de sociedade, de formação humana e mesmo ao nos depararmos com os efeitos de real que a profissão nos apresenta, ter estrutura para contornarmos e produzirmos transformações sociais e culturais nos espaços por onde andarmos.

Importante, destacar que as perspectivas da formação docente apresentadas ao longo desse texto enaltecem embates históricos, filosóficos, sociais e culturais acerca das epistemologias que cercam o pensamento humano. No que se refere as epistemologias da formação docente, podemos identificar um passeio histórico pelo viés somente teórico que inclusive separa radicalmente o conceito da vida. O viés tecnicista que ainda hoje é muito presente no contexto de didáticas mais conservadoras. O discurso da prática que pode incorrer na ausência de construção de repertório teórico conceitual para ler o mundo e a realidade que a cerca. Até a concepção do professor ou professora reflexiva/o que coloca o sujeito como protagonista do seu processo e reinsere a urgência de lutarmos por políticas cada vez mais sólidas para a formação docente, incluindo tempo e espaços de cultura e arte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, Y. NÓVOA, A. **OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021.

BAZZO, J. L. S.; SOUTO-MAIOR, L. D.; DE SOUZA, A. R. B. **De um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC**. Revista Cocar, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 580–598, 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e**

criando. Porto Alegre: Zouk, 2022.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III**. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMNITZER, Luís. **Reflexiones Sobre Pedagogía**. Memórias, Seminario Taller Nuevas Tendencias en la Enseñanza del Arte. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes, 1995.

CANDAU, V. **A Didática em Questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

**CARTA das Cidades Educadoras** (1990). Disponível em <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf> Acesso em 29 jan. 2023.

CARVALHO, Francione (2017). In: **“Saberes e experiências na (da) cidade: arte, cultura e formação de professores”** *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5 (2): 18-29.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

KNOBLAUCH, Adriane. MORO, Catarina de Souza. **Estágio em educação infantil: formação compartilhada entre estagiários e professores em serviço?** *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 87 – 107.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 1998.

JAEGER, Wemer Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego**. – São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Artes Médica Sul, 2000.

LIBÂNIO, J. C. e PIMENTA, S. G. **“Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança”**. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes n° 68, pp.239-277, 1999.

MEC/SEB; UNESCO. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil – Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes

Médicas, 2000, pp. 353-379.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M<sup>a</sup> do S. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G e LIMA, M<sup>a</sup> do S. **Estágio e Docência**. SP: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. “**Tendências investigativas na formação de professores**”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio na formação universitária de professores de educação infantil**. IN: SEARA, Izabel Christine. DIAS, Maria de Fátima Sabino. OSTETTO, Luciana Esmeralda. CASSIANI, Suzani (orgs). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.

SOUZA, Alba Regina Battisti de et al. **Anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio curricular supervisionado e formação docente**.

SCHÖN, D. “**Formar professores como profissionais reflexivos**”. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

# PROMOVER A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO MÉDIO

*Maurício de Moraes Fontes<sup>1</sup>*

*Gabriel Bulhões de Araújo<sup>2</sup>*

*Lohany Souza da Silva<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Temos observado que parte da sociedade brasileira vem passando por dificuldades financeiras ao longo dos últimos anos. E essa situação vem piorando cada vez mais com altos índices de pessoas endividadas<sup>4</sup>.

Esses dados demonstram que a maioria dos brasileiros necessitam estar educados financeiramente, pois, por meio de uma boa formação em finanças básicas, o cidadão consegue administrar o que ganha.

Se não for dessa forma, essa nova geração que surge terá vários problemas financeiros no futuro, assim como muitos de seus pais no presente. Para que isso não se torna uma realidade, precisamos trabalhar nas escolas de todo o Brasil o tema de Educação financeira com urgência, tendo em vista que “a educação financeira deve ser praticada desde a infância, para que não sejam formados adultos perdulários” (CORECON-PA, 2011, p. 4).

Uma sociedade endividada passará anos trabalhando para pagar altos juros para as instituições financeira e o governo, entre outros. Nessa situação, não conseguirão projetar um futuro melhor para seus familiares.

Investir em uma boa formação em finanças requer a compra de bons livros, a realização de certos cursos sobre o assunto, a participação em atividades práticas sobre o tema etc. Como fazer esses investimentos sem recursos financeiros, tendo em vista que boa parte dos brasileiros estão endividados e em alguns casos eles afirmam que não têm como arcar com as dívidas?

---

1 mauriciofontes@gmail.com SEDUC-PA.

2 SEDUC-PA.

3 SEDUC-PA.

4 Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/brasileiro-segue-com-alto-grau-de-endividamento/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

## **2. OBJETIVOS**

**2.1. OBJETIVO GERAL:** Vivenciar a Educação Financeira entre os alunos de ensino médio de uma escola pública em Belém do Pará em 2022.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Investigar, entender e explicar a fatura da conta de água dos cidadãos em Belém do Pará em 2022.
- Decidir a compra mais viável dadas as opções de compra aos cidadãos.

## **3. MARCO TEÓRICO**

### **3.1. PEDAGOGIA DE PROJETOS**

A práxis docente é muita rica em experiências tanto para os professores como para os alunos, nesse sentido

a investigação educativa permite sustentar propostas educativas pertinentes e relevantes. Transformar as práticas docentes implica contextualizar o trabalho em relações dialéticas de articulação micro e macrossocial, teoria e prática, reflexão e transformação, assim como as dimensões social, política e histórica da educação. (CIFUENTES, 2014, p. 21)

Uma das formas de transformar a prática docente é proporcionar experiências ricas envolvendo o contexto social do aluno, para que isso aconteça, temos que: “a aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de solução” (BENDER, 2014, p. 9), pois, escolhido o tema de pesquisa, percebemos que “a realização de projetos potencializa atividades de investigação não apenas para aplicar conhecimentos matemáticos, mas também para responder a questões de urgência social” (BRASIL, 2018, p. 526).

Essas questões sociais aparecem todos os dias nos mais variados meios de comunicação como, por exemplo, as queimadas de nossas florestas, a violência nas cidades, o lixo, o endividamento familiar, entre outros. A escola necessita, então, preparar os estudantes para enfrentar tais problemas.

Dito isso, a metodologia de projetos é uma das formas de abordar as finanças pessoais de qualquer cidadão, pois é um tema urgente numa sociedade endividada como a brasileira.

### **3.2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

de acordo com o Conselho Regional de Economia: “Educação Financeira é saber como ganhar, gastar, poupar e investir seu dinheiro para melhorar sua qualidade de vida e de sua família. É decidir como agir e o que fazer com o seu dinheiro” (CORECON-PA, 2011, p.4).

Nesse sentido, todo cidadão deve saber administrar bem suas finanças para não perder o controle financeiro e entrar em dívidas. Para formar cidadãos conscientes, a pedagogia de projetos ajuda na “pesquisa de preços para verificar os valores de produtos iguais em mercados diferentes e a decisão de comprar no mais barato pode ajudar a economizar bastante, uma vez que as diferenças para o mesmo produto podem ser grandes” (COUTINHO, PADILHA e KLIMICK, 2018, p. 20).

Essa prática de pesquisar preços está de acordo com a orientação dada do CORECON (2011) para que o consumidor não se atrapalhe pagando caro por determinado produto, sem antes pesquisar preços.

Essa orientação deve perpassar pelo sistema educacional, pois “convém igualmente melhorar a educação financeira na escola; os jovens que saem do sistema escolar hoje devem ter um conhecimento mais amplo ou mais profundo das questões financeiras de seus próprios pais se eles querem gerir corretamente suas finanças ao longo da vida” (MENEGHETTI NETO, 2014, p. 50).

Atividades contextualizadas ajudam a um melhor entendimento sobre situações financeiras próximas aos estudantes, haja vista que, “é preciso estabelecer um planejamento financeiro e fazer pesquisa em relação a qualquer objeto que se queira comprar” (FONTES e FONTES, 2019, p. 1.070), para não cair nas armadilhas de algumas empresas.

Também o cidadão deve ficar atento às cobranças de taxas e tributos embutidos nas diversas cobranças feitas por determinadas instituições.

## **4. RELATO DA EXPERIÊNCIA**

Em outubro de 2022, a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) implantou o novo Ensino Médio com mudanças de carga horária e a inclusão dos itinerários formativos para os alunos do primeiro ano do ensino médio regular das escolas públicas de todo o Estado do Pará.

Com isso, mudanças ocorreram em toda a estrutura do sistema escolar. Dessa forma, tivemos de incorporar nas aulas de matemática do Instituto de Educação Deodoro de Mendonça (IEDM) projetos pedagógicos para atender a carga horária dos professores.

Conversamos com os alunos das turmas do primeiro ano e propusemos a eles o desenvolvimento do projeto Educação Financeira para a cidadania,

proposto pela Coordenação de Ensino Médio (COEM) da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). Gostaríamos que todos os educandos participassem desse projeto, porém, nem todos colaboraram. Somente alguns alunos aceitaram a ideia e passamos a conversar com eles sobre o que seria abordado naquele tópico, haja vista que para Bender (2014, p. 45) “a escolha do aluno é crucial para se obter a participação ativa e a apropriação do projeto por ele”. Com isso, o professor de matemática disponibilizou determinados materiais para a leitura e preparação para o trabalho com esses alunos para um evento futuro que ocorreria em nossa escola.

Tomamos o cuidado de escolher temas do cotidiano desses estudantes. Tivemos duas situações que foram tratadas com eles: Por que a conta de água está tão cara em nossa cidade? E por que temos uma variação de preços de certas mercadorias apresentadas nos supermercados? Para responder a esses questionamentos, optamos em trabalhar com a pedagogia de projetos, pois:

a aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma das mais eficazes formas disponíveis de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem e, por essa razão é recomendada por muitos líderes educacionais como uma das melhores práticas educacionais na atualidade (BARELL, 2010; BARON, 2011; COLE; WASBURN-MOSES, 2010; LARMER; MERGENDOLLER, 2010). (BENDER, 2014, p. 15)

No começo, é normal alguns alunos afirmarem que não vão conseguir, pois o nervosismo é muito grande. O docente responsável pelo projeto tentou tranquilizá-los com diálogo e ratificou que eles estavam preparados para tratar dos assuntos escolhidos.

Os alunos dividiram-se em dois grupos: um para demonstrar como calcular o valor da fatura da Companhia de Saneamento do Estado do Pará (COSANPA) e o outro para discutir com os participantes do evento o custo/benefício quando se fazem compras nos supermercados.

Essas duas situações de pesquisa estão de acordo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta na:

*Competência 1: Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral. E na Habilidade 1 (EM13MAT101): Interpretar situações econômicas, sociais e das Ciências da Natureza que envolvem a variação de duas grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação com ou sem apoio de tecnologias digitais. (BRASIL, 2018. pp. 524-525)*

Situações do cotidiano que envolvem finanças pessoais é de interesse dos estudantes e eles se sentem motivados para aprender sobre o assunto.



## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1. CÁLCULO DA FATURA DA COSANPA

Antes da realização desse momento no IEDM, o docente discutiu com o grupo como calcular o valor final da conta da Companhia de Saneamento do Estado do Pará (COSANPA). Nesse dia, discutimos com os alunos como calcular cada valor encaixado em cada intervalo da fatura dessa Companhia e os alunos questionaram algumas situações:

- O valor cobrado na fatura referente à taxa de Esgoto que corresponde a 60% do valor consumido. Os estudantes questionaram esse percentual e afirmaram que nunca viram um funcionário de tal empresa limpando o esgoto da rua onde moram.
- O valor fixo cobrado na fatura para quem consome até  $10 \text{ m}^3$  de água no período de um mês, ou seja, R\$ 35,50 (fatura de out/2022). Essa situação demonstra que todo consumidor paga no mínimo  $\text{R\$ } 35,50 + 60\% \times \text{R\$ } 35,50 = \text{R\$ } 56,80$ . Espero que para as famílias de baixa renda, a companhia possa subsidiar em parte esse valor.

O docente pediu para os integrantes do grupo desse projeto que trouxessem uma fatura da Cosanpa, ou que pedisse a um dos colegas para ilustrarmos os valores.

No dia da apresentação do trabalho na escola, os alunos, interagindo com os participantes, perguntaram se eles sabiam calcular os valores que se encontram em uma fatura da Cosanpa. Eles disseram que não! Uma aluna colaborou com sua fatura e o resultado está exposta na figura 1 abaixo. Essa fatura é de outubro de 2022 com um consumo de  $32 \text{ m}^3$ . Para explicar como chegar ao valor final, nosso aluno expôs em detalhes sua apresentação, como demonstra a figura 1.

Figura 1: Detalhamento de uma fatura da Cosanpa

| Consumo   | Valor     |
|---|-----------|
| Até $10 \text{ m}^3$  | R\$ 35,50 |
| De $11 \text{ m}^3$ até $20 \text{ m}^3$ $\Rightarrow \text{R\$ } 5,07 / \text{m}^3 \Rightarrow 10 \times 5,07 =$ | R\$ 50,70 |
| De $21 \text{ m}^3$ até $30 \text{ m}^3$ $\Rightarrow \text{R\$ } 6,79 / \text{m}^3 \Rightarrow 10 \times 6,79 =$ | R\$ 67,90 |
| De $30 \text{ m}^3$ até $40 \text{ m}^3$ $\Rightarrow \text{R\$ } 7,65 / \text{m}^3 \Rightarrow 2 \times 7,65 =$  | R\$ 15,30 |
| Subtotal: R\$ 169,40  |           |
| Obs: Esgoto: 60% $\cdot \text{R\$ } 169,40 \rightarrow = \text{R\$ } 101,64^+$                                    |           |
| Total: R\$ 271,04   |           |

Fonte: Extrato da fatura de um participante

Abaixo, na figura 2, temos nosso aluno explicando as faixas cobradas pela companhia juntamente com a taxa de Esgoto que é cobrado. Nosso colaborador perguntou aos participantes se eles, em algum momento, haviam visto algum funcionário dessa empresa tratando o esgoto onde eles moram e a resposta foi não.

**Figura 2: Colaborador demonstrando para os participantes os cálculos da fatura da Cosanpa**



Fonte: Dados do autor

Vamos discriminar esses valores abaixo em cada faixa de consumo:

**Tabela 1: Demonstração dos cálculos de valores na fatura da Cosanpa – out/2022**

| Descrição                                | Valores                     | Consumo           | Total   |
|--|-----------------------------|-------------------|---|
| Até 10 m <sup>3</sup>                    | R\$ 35,50 por unidade       | 10 m <sup>3</sup> | R\$ 35,50                                       |
| De 11 m <sup>3</sup> a 20 m <sup>3</sup> | R\$ 5,07 por m <sup>3</sup> | 10 m <sup>3</sup> | 10 x 5,07 = R\$ 50,70                           |
| De 20 m <sup>3</sup> a 30 m <sup>3</sup> | R\$ 6,79 por m <sup>3</sup> | 10 m <sup>3</sup> | 10 x 6,79 = R\$ 67,90                           |
| De 30 m <sup>3</sup> a 40 m <sup>3</sup> | R\$ 7,65 por m <sup>3</sup> | 2 m <sup>3</sup>  | 2 x 7,65 = R\$ 15,30                            |
| <b>Subtotal</b>                          | _____                       | 32 m <sup>3</sup> | <b>R\$ 169,40</b>                               |
| ESGOTO                                   | _____                       | _____             | 60% x 169,40 = <b>R\$ 101,64</b>                |
| <b>Total da fatura</b>                   |                             |                   | <b>R\$ 169,40 + R\$ 101,64 =<br/>R\$ 271,04</b> |

Fonte: Dados dos autores

A fatura apresentada nessa conta demonstrada na Tabela 1 apresenta apenas quatro intervalos de cobranças, porém, existem outros intervalos de cobrança com valores diferentes dependendo de seu consumo.

Nessa fatura, o cliente pagou R\$ 101,64 para manutenção de esgoto que raramente acontece, de acordo com os relatos da maioria dos participantes que visitaram nosso stand. É complicado pagar pelo serviço que essa empresa deveria realizar periodicamente e não o faz, já que a cobrança é mensal.

Esclarecer a população sobre esses valores embutidos nas faturas de qualquer empresa é fundamental para que os estudantes exerçam sua cidadania e sejam multiplicadores desses cálculos para seus familiares e amigos, pois isso demonstra que “a pedagogia de projetos em aula desenvolve nos alunos habilidades tais como: participação mais ativa nas aulas, construção de conhecimento, coleta, análise, discussão e interpretação dos resultados com seus pares” (FONTES e FONTES, 2016, p. 150).

Os alunos que compõem o grupo de estudo pesquisaram no site da Cosanpa e descobriram que, no ano de 2022, essa Companhia<sup>5</sup> programou dois aumentos: um em maio de 20,66% e o outro em novembro de 10%, proporcionando dessa forma para o consumidor um aumento acumulado de aproximadamente 32,73%. Esse aumento é de quase seis vezes a inflação de 2022, tendo em vista as informações obtidas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>6</sup>, que divulgou o índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) de 2022 com uma inflação de 5,79%.

E, em 2023, a Cosanpa já incorporou mais dois aumentos, isto é, em maio de 8,5% e em novembro de 6,93% de acordo com os dados retirados do site da companhia.

Esse trabalho demonstra que a atitude de pesquisar é importante para que os alunos possam entender como são feitos os cálculos cobrados nessa fatura e, em caso de dúvida quanto aos valores, possam questionar junto à empresa e, caso não consigam um retorno satisfatório, possam recorrer ao PROCON para as devidas providências.

## **5.2. COMPRAS NO SUPERMERCADO**

uma das alunas que faz parte do grupo apresentou aos participantes do nosso evento o tema sobre a melhor compra em um supermercado. Essa discussão foi importante, pois alguns supermercados oferecem aos seus clientes o mesmo produto com pesos diferentes e valores diferentes para o consumidor escolher como demonstra a figura 3 abaixo. Com isso, surgiu a seguinte pergunta, qual a melhor compra?

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.cosanpa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Tarifa\\_Junho\\_2022.pdf](https://www.cosanpa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Tarifa_Junho_2022.pdf). Acesso em: 7 de nov. 2022.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores#ipca>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

Esses produtos representados na Figura 3 foram adquiridos dias antes do nosso evento em um supermercado da cidade de Belém do Pará. Abaixo os produtos com seus respectivos pesos e valores.

**Figura 3: Produtos apresentados aos participantes**



Fonte: Dados do autor

Quando a aluna questionou aos participantes quais os produtos a serem adquiridos, ou seja, a menor ou a maior embalagem, geralmente a resposta deles era a maior embalagem, pois contém uma quantidade maior do produto.

A apresentadora comentou que nem sempre a embalagem com mais produto é o melhor custo/benefício para o consumidor, porque eles deveriam comparar as embalagens com pesos iguais para saber a melhor relação de custo/benefício para o consumidor.

Um exemplo disso acontece na proposta oferecida pelo supermercado em relação ao Café Líder. Observamos abaixo que tanta faz o cidadão comprar o pacote maior ou menor, pois o custo/benefício neste caso é o mesmo.

$$\bullet \quad \text{Café Líder: } \begin{cases} \text{pa cote 1: } \frac{R\$7,75}{250\text{ g}} = \frac{R\$7,75 \times 2}{250\text{ g} \times 2} = \frac{R\$15,50}{500\text{ g}} \\ \text{pa cote 2: } \frac{R\$3,10}{100\text{ g}} = \frac{R\$3,10 \times 5}{100\text{ g} \times 5} = \frac{R\$15,50}{500\text{ g}} \end{cases}$$

Observe que, dobrando o peso do pacote maior e multiplicando o peso do pacote menor por cinco, obteremos o mesmo peso e, nesse caso, com o mesmo valor para os dois pacotes.

Porém, quando comparamos os pacotes de Cereal oferecidos pelo estabelecimento, percebemos que é melhor comprar o pacote maior, haja vista que se pagará menos comparando 120 gramas de cada pacote. Essa diferença de preço para cada 120 gramas desse cereal corresponde a aproximadamente 25,12%. Essa situação é complicada, pois “saber gastar o dinheiro ganho depois de um mês de trabalho deve ser uma prioridade de cada família para que ela tenha uma vida confortável” (FONTES e FONTES, 2019, p. 1.071).

$$\text{Cereal: } \left\{ \begin{array}{l} \text{pa cote 1: } \frac{R\$ 6,33}{120 \text{ g}} = \frac{R\$ 6,33}{120 \text{ g}} = \frac{R\$ 6,33}{120 \text{ g}} \\ \text{pa cote 2: } \frac{R\$ 1,98}{30 \text{ g}} = \frac{R\$ 1,98 \times 4}{30 \text{ g} \times 4} = \frac{R\$ 7,92}{120 \text{ g}} \end{array} \right.$$

Siga a recomendação de Tavares e Machado (2007, p. 25): “gaste sola de sapato e procure com cuidado. Os preços de um único produto podem variar até mais do que seu dobro”. Não foi tanto assim nesse produto, mas é uma diferença considerável.

E por último, o tipo de café apresentado abaixo mostra uma diferença (R\$ 3,32 – R\$ 3,29 = R\$ 0,03) de menos de 1% entre os preços dos dois pacotes listados depois de comparados os pesos e valores.

$$\text{Café Santa Clara: } \left\{ \begin{array}{l} \text{pa cote 1: } \frac{R\$ 8,29}{250 \text{ g}} = \frac{R\$ 8,29 \div 2,5}{250 \text{ g} \div 2,5} \cong \frac{R\$ 3,32}{100 \text{ g}} \\ \text{pa cote 2: } \frac{R\$ 3,29}{100 \text{ g}} = \frac{R\$ 3,29}{100 \text{ g}} = \frac{R\$ 3,29}{100 \text{ g}} \end{array} \right.$$

Fazer compras é uma verdadeira ginástica, pois temos que comparar preços e marcas para comprar produtos de qualidade pagando menos. Essa demonstração feita pela aluna, demonstrada na figura 4 abaixo, mostra que a população tem que estar preparada para não cair nas armadilhas apresentadas por alguns comerciantes.

**Figura 4: Aluna orientando os colegas sobre a melhor compra**



Fonte: Dados do autor

Essa práxis de pesquisar é comentada por Fontes e Fontes (2016, p. 150) que afirmam: “o desenvolvimento das aulas através da pesquisa ajuda o aluno a entender o meio em que vive”. Essa prática deve se estender a toda a comunidade, pois a:

Educação Financeira para o Consumo Consciente é estratégico e fundamental, pois estar educado financeiramente frente ao consumo nos permite enfrentar os desafios do cotidiano, além da realização de sonhos pessoais e coletivos. Alunos, professores, gestores, pais e integrantes das comunidades escolares etc., financeiramente educados e conscientes, são mais autônomos em relação às suas finanças e mais previdentes em situações comprometedoras, no que diz respeito a dívidas descontroladas, a fraude ou a outras situações que venham comprometer sua própria qualidade de vida ou de outras pessoas (PARÁ, 2022, p. 11).

Foi isso que esse projeto tentou demonstrar para nossa comunidade escolar.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este projeto teve como propósito vivenciar a Educação Financeira entre os alunos de ensino médio de uma escola pública em Belém do Pará em 2022.

Os alunos que colaboraram com o desenvolvimento do projeto participaram de forma ativa em sua execução.

O aluno que comentou sobre os valores que aparecem na fatura da Cosanpa se saiu muito bem, tendo em vista que demonstrou como calcular cada um dos valores que aparecem na fatura e respondeu corretamente aos questionamentos dos participantes no evento.

A aluna demonstrou para os participantes que, na compra de determinados produtos, nem sempre a embalagem que contém uma quantidade maior do produto é a mais adequada para o consumo levando em consideração o custo/benefício para o consumidor (mas, devido à condição econômica da população, há os que, mesmo tendo conhecimento, optam pela embalagem menos vantajosa por causa do preço menor). Ela também respondeu adequadamente aos questionamentos dos participantes.

Acreditamos que essa experiência foi válida tanto para o docente, quanto para os alunos colaboradores, além de toda a comunidade escolar, haja vista que aprendemos muito sobre finanças pessoais e colaboramos com os participantes com explicações detalhadas sobre os assuntos trabalhados nesse evento.



## REFERÊNCIAS

BENDER, W, N, **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR(BNCC)** – Ensino Médio. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Brasília, 2018.

**CARTILHA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA**–Conselho Regional de Economia- CORECON-PA. Belém, 2011.

CIFUENTES, R. M. **Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria: fundamentación, redacción, evaluación**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014.

COUTINHO, L.; PADILHA, H.; KLIMICK, C. **Educação financeira: como planejar, consumir, poupar e investir**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2018.

FONTES, M. M.; FONTES, D. J. S. **Pedagogia de projetos nas aulas de matemática: o caso da educação fiscal**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1. Anais do I SENALEM. UFPA. Belém: Editora da UFPA, 2016. Disponível em: <https://senalemgelim.wixsite.com/evento>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FONTES, M. M.; FONTES, D. J. S. **Praticando a Educação Financeira**. In: SEMINÁRIO DE COGNIÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Anais do SCEM - UEPA. Belém: Editora da UEPA, 2019. Disponível em: <https://propesp.uepa.br/ppged/eventos/anais-scem-2/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MENEGHETTI NETO, A. et al. **Educação financeira**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Projetos Integrados de Ensino e Campos de Saberes e Práticas da Área de Matemática e suas Tecnologias** – Etapa Ensino Médio – Orientações para as escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará (2022) / Secretaria de Estado de Educação – Belém, 2022.

TAVARES, A. B.; MACHADO, J. R. **Economia familiar: recomendações para sua vida financeira não naufragar**. São Paulo: Livraria e editora universitária de Direito, 2007.



# OS DESAFIOS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO EM ANGOLA NA CONTEMPORANIEDADE A NÍVEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*João Manuel Correia Filho<sup>1</sup>*

*Taimara Roa Aleaga<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A história da humanidade tem passado por várias transformações e o ser humano é chamado para vários desafios aonde sua própria transmutação o tem conduzido numa transição paradigmática com apropriação de valores levando a (re) estruturação a pós modernidade perante um mundo cada vez mas tecnológico. Deste modo, o Ensino Superior não foge deste contexto social global e vem dando amplas demonstrações de sua importância para promover transformações na sociedade.

Por isso, é fundamental pôr a Universidade no centro, para poder analisá-la e criticá-la como uma instituição social que tem responsabilidades históricas bem definidas. Desta maneira, passou a fazer parte do rol de temas considerados prioritários e estratégicos para o futuro das nações aonde, as forças de mercado desempenham papel efectivo no aumento da demanda de prestação de serviço.

Desde o início, o ensino superior em Angola esforçou-se por conseguir preencher as lacunas deixadas pelos professores do sistema colonial português, na década de 1970. Com o passar dos anos, outras debilidades foram surgindo, tais como o aumento galopante do número de estudantes, que as instituições não conseguiam suportar, a escassez de espaços e de outras infraestruturas, bem como recursos de ensino.

---

1 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e pela Universidad de la integracion de las Americas, Professor Auxiliar da Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda, Investigador do Centro interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora, E-mail: jmc82@yahoo.com.br, <http://orcid.org/0000-0003-0868-9108>.

2 Doutoranda da Universidade do Minho, Mestre em Ciências da Educação Superior, pela Universidad Santiago de Cuba, Professora Auxiliar na Universidade de Belas e Investigadora do Centro de Investigação em Estudo da Criança da Universidade de Minho, E-mail: taimararoa21@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-4988-521X>.

Nesta ordem de ideia, Edgar Morin (2000, p.9) vem reforçar afirmando que “a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la e transmiti-la”. Assim sendo, o docente universitário tem a função fundamental em todo o processo, pois as práticas pedagógicas devem permitir aos estudantes não apenas apreender o conhecimento, mas também aceitar a sua transformação e inovação.

Todas essas transformações e mudanças o docente universitário é convocado no sentido de ser cada vez mais sensível, criativo, reflexivo, crítico, autónomo e consciente do seu papel político, social e educativo das responsabilidades na sociedade global. Desde esta perspectiva, há alguns anos atrás, para ser professor universitário em Angola, bastava ter a licenciatura e dominar, ainda que superficialmente, o conteúdo. Mas o tempo e a tecnologia se encarregaram de mudar este paradigma e mostrar a necessidade de um novo perfil para este profissional da Educação Superior na contemporaneidade.

Não há dúvida, contudo, que, em determinado momento, os recursos científicos, tecnológicos e informacionais globais, sobrevêm acontecimentos que, se não provocam pelo menos aceleram a transformação nas sociedades contemporâneas. Com a modernidade tecnológica, o estudante tem acesso a informação cada vez mais fácil, por via da internet, da televisão e de outros meios de comunicação massiva tornando-se mais atractivo. Não por acaso, essas ocorrências conxionam-se muitas vezes com aparecimento de um colectivo frequentemente, deciso para explicar o processo da evolução educativa, escolar.

Sendo assim, constitui o centro do Ensino Superior em todas as sociedades elevar a qualidade do ensino e aprendizagem, logo, é fundamental apostar na formação do docente. Pois, o docente universitário é um guardião de valores integrais e promotor da participação social e desenvolvimento das comunidades, por isso faz-se necessário reconfigurar os parâmetros de competências exigíveis ao docente universitário de hoje. Perante estes desafios da sociedade contemporânea leva a questionar o seguinte: Quais são os desafios do docente universitário na contemporaneidade a nível do Ensino Superior em Angola?

O presente capítulo tem com finalidade descrever os diferentes desafios do docente universitário em Angola na contemporaneidade a nível do Ensino, Investigação, Gestão e Extensão propondo várias possibilidades á luz do contexto social, político e da legislação do Ensino Superior em Angola. O referido estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, a partir da observação directa, da pesquisa bibliográfica e da análise documental da legislação normativa deste Subsistema.

## **2. FUNDAMENTOS DOS DESAFIOS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO EM ANGOLA**

Desde o surgimento do Ensino Superior em Angola em 1962, debateu-se com vários constrangimentos e constituíram-se como desafios que foi ultrapassando paulatinamente no período colonial. Com a independência essas dificuldades aumentaram, sobretudo no que respeita aos lugares vagos deixados pelos professores portugueses que saíram de Angola. Assim sendo, com o passar dos anos, outras debilidades foram surgindo, tais como o aumento galopante do número de alunos, o qual a instituição não conseguia suportar, a falta de instalações e de outras infraestruturas, bem como de material didáctico.

Essas insuficiências são ainda acentuadas pelo facto de os docentes usufruírem de ordenados pouco atractivos e pela ausência de políticas públicas de regulação, condicionantes que foram agravando a situação do ensino superior, sendo cada vez menor o número de estudantes que conseguia concluir a licenciatura no tempo estipulado, levando cerca de três vezes mais do que o tempo normal de estudos (Kajibanga, 2000). Essas dificuldades foram ultrapassadas ao longo do tempo com a criação de estratégias políticas como a contratação de professores expatriados, o financiamento de milhares de bolsas de estudos para o exterior do país, etc.

Com advento da paz em Angola em 2002, começou um processo de massificação do Ensino Superior com o surgimento de muitas instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas em todas as províncias do país. Esse aumento substancial trouxe consigo muitas dificuldades o que de certo ponto, a qualidade do Ensino Superior começou a ser questionada em vários ciclos da vida nacional, fruto de vários constrangimentos e estragamentos.

Em 2005 a então Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES) avaliou as instituições de tutela com o objectivo de verificar a qualidade dos serviços prestados o que culminou com apresentação de um documento intitulado “*Linhas Mestras para a melhoria da gestão do subsistema do Ensino Superior*” onde constava as principais lacunas das instituições tais como: No domínio da concepção de uma instituição, da gestão do Subsistema do Ensino Superior, do financiamento das instituições, dos currículos e do corpo docente em serviço. Essas constituiu-se alguns desafios para a melhoria da qualidade de ensino.

Nesta mesma senda, o estado o elaborou em 2009 novos diplomas legais com o Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro, que estabeleceu as normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior mas que a sua implementação teve muitas dificuldades devido o contexto atípico das instituições de ensino e a escassez de quadros docentes com o grau de Doutor o que aumentava mais

ainda os desafios do docente universitário em Angola. Este decreto foi substituído pelo Decreto Presidencial n.º 310/20, de 7 de Dezembro que estabelece o Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Superior, definindo as regras sobre a sua organização e funcionamento, os princípios reitores e a relação de superintendência e de fiscalização do Estado. Hoje às condições do Ensino Superior é bem melhor em relação ao cumprimento deste regime jurídico, uma vez que passado 14 anos, houve um aumento significativo de quadros com o grau de Doutor.

Ao propor-se neste capítulo elencar os desafios do docente universitário em Angola, torna-se importante aliar esses desafios com as suas funções do docente esplanada no Estatuto da Carreira Docente Universitária, que se encontra regulada através do Decreto Presidencial n.º 191/18 de 08 de Agosto, no seu artigo 6.º, onde mostra que o professor deve:

- a) prestar o serviço docente que lhe for atribuído pelo órgão competente da instituição ou unidade orgânica;
- b) desenvolver, individualmente ou em grupo, trabalho de investigação científica;
- c) contribuir para a gestão democrática da instituição;
- d) desenvolver e participar nas atividades de extensão universitária.

Estas funções do docente universitário estão articuladas com os pilares da universidade que são: Ensino, Investigação, Gestão e Extensão. De acordo com a Lei de Base do Sistema de Educação em Angola a Lei n.º. 17/16 no seu Artigo 70º sobre os objectivos gerais do subsistema de Ensino Superior diz que:

As instituições de Ensino Superior são centros vocacionados para a promoção da formação académica e profissional, da investigação científica e da extensão universitária [...]” (Art. 70).

“Todas as instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de contribuir para o fortalecimento da Ciência, da Técnica e da Tecnologia, participando da resolução dos diversos problemas e desafios da vida económica, social e cultural para a promoção do desenvolvimento sustentado do País [...]” (Art.80).

Relacionado com o antes exposto, as instituições do Ensino Superior em Angola devem adaptar-se a reconfiguração de evolução das universidades a nível mundial, tendo em conta premissas como o conservadorismo, individualismo, clientelismo e autoritarismo, conservando o estatuto de um espaço canónico de produção e promoção do conhecimento científico e técnico. Por esta razão, este capítulo apresentou os desafios do docente de acordo as suas funções plasmadas no Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de agosto atrelado aos pilares da Universidade. No obstante, apresentar de acordo às funções do docente a que destacar-se como um dos mais desafios relevantes na prática docente o domínio das novas tecnologias que é transversal ao ensino, investigação, gestão e extensão.

Assim sendo, as consequências do domínio das novas tecnologias pelo professor universitário têm auxiliado a vencer as restrições, tornando-se uma opção aos modelos tradicionais. Todas estas alterações têm implicações na Educação, dando origem às novas reconfigurações para a comunicação o que leva Rocha (2008, p.12) afirmar que “as tecnologias constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (internet, bases de dados) como um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação (seja ela expressa através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimídia e hipermedeia)”.

Apesar das transfigurações que as tecnologias trouxeram para a Educação, elas por si só, transpotam um conjunto de problemas que se trespassam em desafios constantes na actividade docente, o que acende o debate sobre a sua possível integração curricular. Deste modo, com as novas tecnologias de informação abrem-se novas oportunidades à educação, obrigando um outro perfil do professor, desde a mudança de paradigma do ambiente presencial o tradicional para o virtual o contemporâneo, de metodologias com recursos analógicos para recursos tecnológicos, na adopção de estratégias de ensino desde a busca de fontes como centros de pesquisa, universidades, bibliotecas, bem como estabelecer relações entre estudantes e professores de diversos pontos do mundo, trocando informações que permitem o desenvolvimento do conhecimento.

Na verdade, não basta apenas isso. As instituições de ensino superior têm a incumbência de formar os docentes universitários, criando condições técnico-administrativo, para encararem essa nova realidade das tecnologias de informação e comunicação dando perioridade no plano de formação de quadros no plano de desenvolvimento institucional. Portanto, a formação contínua do professor permite arquitetar conhecimento sobre as novas tecnologias, integrá-lo na sua prática pedagógica e vencer os obstáculos administrativos e pedagógicos, permitindo uma leitura global dos problemas genéricos e específicos do ensino, propondo-lhes soluções.

### **3. DESAFIOS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO À NÍVEL DO ENSINO**

A categoria de *Ensino* constitui a primeira função do docente, que consiste em “prestar o serviço docente que lhe for atribuído pelo órgão competente da instituição ou unidade orgânica (Art.6º. Decreto Presidencial n.º 191/18 de 08 de Agosto). Nesta perspectiva, está categoria segundo Kourganoff (1990), tem como missão garantir aos estudantes uma aprendizagem integral, para apreensão de saberes globais, a fim de que “saibam fazer” e desenvolvam competências decisivas.

Para tal, são distritada a esta função às seguintes acções: Instruir (conhecimentos e habilidades), Educar (valores e atitudes), desenvolver (capacidades e competências) e intervir (transformação da realidade social e soluções a problemas). Assim sendo, Está-se diante de um novo ofício, em que ser professor universitário vai além da simples transmissão de conhecimento. Isso implica uma intervenção activa na realidade social, promovendo mudanças significativas e desenvolvendo uma consciência crítica nos estudantes.

O professor contemporâneo é um agente de transformação, que não só ensina, mas também aprende continuamente, adaptando-se às novas demandas da sociedade. Além disso, a inovação se torna fundamental, pois é necessário buscar novas abordagens e metodologias que tornem o aprendizado mais dinâmico e relevante. Dessa forma, o papel do docente se expande, tornando-se essencial para o desenvolvimento de um futuro mais consciente e colaborativo. Para que o professor tenha domínio destas acções no exercício da sua função é fundamental ter formação didáctica e pedagógica. Portanto, não basta ter competências científicas ou ter um título de mestre ou de doutor é necessário adicionar outras competências nomeadamente: tecnológica, pedagógica, cultural ou profissional cuja colaboração se revista de interesse e necessidade inegável para a instituição de (Art.5º. Decreto Presidencial n.º 191/18 de 08 de Agosto).

Históricamente a nível mundial e em particular em Angola, durante a contratação de um docente universitário valoriza-se mais a produção científica do candidato e pouco ou nada a componente didáctico-pedagógica. Neste sentido, três elementos concorrem para que a didáctica no ensino superior seja tida como que um factor secundário:

1. O fraco registo histórico de preocupação com a preparação, acompanhamento e desempenho profissional, na base da formação docente universitária;
2. A perpetuação da preparação universitária centrada essencialmente no aprimoramento das competências técnico-científicas, descurando-se, em grande medida, a preparação didáctica para uma actividade docente proactiva;
3. O facto da avaliação do docente universitário singir-se na produção científica, isto é, na pesquisa, relegando o ensino a um plano secundário, mais uma vez, o que torna a cultura de condução do ensino como tal menos relevante, como ressalta Pimenta (2003), fomentando a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Filho (2019), afirma que, o dia-a-dia das instituições de ensino superior concorrem para a desvalorização da categoria ensino, separando-a da dicotomia (ensino e investigação). Para isso, observa-se que o amparo legal não é muito

claro para que se estimule a formação pedagógica dos docentes universitários comparando com a dos outros níveis de ensino.

O autor reforça que, a nível da legislação angolana sobre educação, na Lei n.º 13/01 (anterior Lei de Bases do Subsistema de Educação) e na Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro (a Lei de Bases do Subsistema de Educação e Ensino), é omissa em relação à formação pedagógica do docente universitário, apenas encontra respaldo no estatuto da carreira docente universitária, no seu artigo 5.º, onde dentre os vários elementos exigidos consta a formação pedagógica.

Nesta linha de pensamento, considerando o anterior e as necessidades actuais e perspectivas do desenvolvimento social contemporâneo, evidencia-se a necessidade de refletir no novo perfil do docente universitário partindo de problemas profissionais que apresentam-se no dia-a-dia das instituições de Ensino Superior quer públicas ou privadas tais como:

1. Insuficiências na **educação em valores, aptidões e normas de comportamento** no contexto universitário e social em correspondência com os princípios da sociedade.
2. Limitações na **comunicação educativa** e a utilização de outras formas alternativas nos diversos contextos de actuação em consequência com o fim e objectivos da educação.
3. Dificuldades na aplicação do **diagnóstico diferenciado** dos estudantes, do grupo, da instituição, e a comunidade aonde o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido, o que impossibilita a caracterização e a necessidade de desenhar de forma criativa estratégias ou alternativas pedagógicas e intersectoriais de orientação com práticas cada vez mais inclusivas.
4. Pouca criatividade na direcção colectiva e individual do processo de ensino-aprendizagem com **enfoque extensionista** para alcançar o máximo desenvolvimento integral dos estudantes, expressado em estratégias educativas e práticas inclusivas que favoreçam o crescimento da qualidade do ensino.
5. Carentes **avaliações sistemáticas** dos resultados do processo formativo e a projecção de soluções para o aperfeiçoamento e auto-aperfeiçoamento profissional contínuo, mediante a investigação educativa e aplicação de avanços científico-tecnológico.

Desde esta perspectiva, os problemas profissionais determinam os objectivos gerais que podem favorecer a direcção do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, é necessário:

- a) Demonstrar com seu exemplo e actuação os conhecimentos, valores, princípios, etc, tendo em conta às necessidades de uma cultura geral



para o desenvolvimento social.

- b) Comunicar de maneira correcta em sua língua natal ou outras formas alternativas, assim como a utilização de línguas estrangeiras e as tecnologias de informação e a comunicação na socialização dos resultados da solução dos problemas profissionais.
- c) Diagnosticar de maneira diferenciada aos estudantes, o grupo, a instituição, e a comunidade, que permita sua caracterização, a partir do método científico na solução de problemas da educação.
- d) Dirigir com criatividade o processo de ensino-aprendizagem com enfoque extensionista para alcançar o máximo desenvolvimento integral dos estudantes, expressado em estratégias educativas e práticas inclusivas que favoreçam o crescimento da qualidade do ensino.
- e) Avaliar de modo sistemático os processos, avanço e resultados, como fontes de desenvolvimento pessoal que permita uma projecção individual e social tendo em conta o respeito na diversidade e a manifestação de uma sólida preparação política, económica, jurídica, científica, cultural e cidadania.

Face os problemas profissionais identificados e os objetivos gerais que podem favorecer a direção do processo de ensino e aprendizagem apresenta-se os seguintes desafios para o docente universitário:

1. Possuir experiência profissional na área de conhecimentos da carreira e estabilidade em função de satisfazer as exigências do processo de ensino-aprendizagem.
2. Ter formação didáctica e pedagógica demonstrada na sua conduta com modestia e simplicidade.
3. Contribuir no aperfeiçoamento de planos e programas analíticos tendo em conta o carácter sistémico, flexível e diferenciado do processo de ensino-aprendizagem.
4. Possibilitar a relação da teoria com a prática a partir do seu carácter problematizador, em função de satisfazer as expectativas instrutivas e educativas dos estudantes durante o estágio.
5. Participar em júri e orientação dos estudantes nas jornadas científicas estudantil.
6. Utilizar adequadamente as TIC e línguas estrangeiras na unidade curricular que leciona.

Neste contexto, para que o docente universitário exerça com brio a sua profissão, além de dominarem os conhecimentos particulares ou disciplinar do seu domínio, precisa possuir a dimensão pedagógica, considerando que abarca a sensibilidade frente ao estudante, a valorização dos saberes da

experiência a ênfase nas relações interpessoais, a aprendizagem compartilhada, a indissociabilidade teoria/prática, o ensinar focado a partir do processo de aprender do estudante, tudo isso voltado para o desenvolvimento dos sujeitos em formação como pessoa e profissional.

#### **4. DESAFIOS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO À NÍVEL DA INVESTIGAÇÃO**

A segunda função do docente “*é desenvolver, individualmente ou em grupo, trabalho de investigação científica*” (Art.6º. Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de Agosto), o que corresponde a um conjunto de investigações, operações e trabalhos intelectuais ou práticos, cujo objectivo é a descoberta de novos conhecimentos, a invenção de novas técnicas e a exploração ou criação de novas “realidades”, é a isso que se chama “pesquisa”.

De acordo com o novo estatuto da carreira docente (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de Agosto), enquanto instrumento de gestão de carreira, o exercício da actividade docente deve ser feito por profissionais altamente qualificados, cujo processo de ingresso e acesso à carreira deve obedecer a critérios de integridade moral e cívica e de rigor técnico científico, conforme o que está plasmado no artigo 95.º da Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, sobre as bases do sistema de Educação e Ensino em Angola.

Entretanto, a Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro apresenta, nos seus objectivos gerais do Subsistema de Ensino Superior, desafios importantes na atuação dos docentes universitários concretamente na alínea a) e b), voltados a investigação:

- a) Preparar quadros com alto nível de formação científica, técnica, cultural e humana, em diversas especialidades correspondentes a todas as áreas do conhecimento.
- b) Realizar a formação em estreita ligação à investigação científica orientada para a solução dos problemas locais e nacionais inerentes ao desenvolvimento do país e inserida nos processos de desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.

Se observar-se, esses objectivos remetem para desafios da investigação na actuação dos docentes universitários em Angola. Em decorrência dos progressos das sociedades, produzimos mudanças nas condições, nos interesses e nos conteúdos da pesquisa científica. A ciência responsável pela produção de ideias e objectos, ao mesmo tempo, relaciona-se, de igual modo, os objectivos macro e micro económicos, cujo efeito implica causa e acção recíproca.

São várias às acções do docente universitário à nível da investigação que são: Orientação de trabalhos académicos (monografias, dissertações e teses),

publicação de trabalhos científicos (artigos, poster, livros didáticos e científicos) e participações em eventos científicos com comunicação ou sem (congressos, simpósios, conferências, jornadas científicas entre outros).

De acordo, com Filho (2019) cerca da metade dos professores das antigas regiões académicas I e VI não participam em eventos científicos nacionais e internacionais e mais de 70% dos docentes destas regiões não tinham publicações científicas (artigos, livros e poster). É preciso saber que, as acções de publicações objectivam, assim, levar os resultados da investigação ao conhecimento da sociedade, a fim de que possam ser aproveitados, utilizados e analisados sob outras perspectivas.

Uma das vias mais económicas e rápidas para fazer fluir o conhecimento científico e, sem dúvida, o recurso a revistas de especialidade, imprensas ou electrónicas. Tendo em conta a realidade objectiva do país com pouca produção científica levanta-se vários desafios a nível da Investigação que são:

1. Publicar livros didáticos, científicos e artigos em revistas imprensas ou electrónicas;
2. Ser consequente com o processo de mudança de categoria docente.
3. Participar em eventos nacionais e internacionais.
4. Formar parte e contribuir com projectos de investigação e comunitários.
5. Aproveitar as vertentes de superação profissional em função realizar cursos de mestrados e doutoramentos.

Torna-se imperioso o docente universitário angolano, produzir conhecimento a partir da investigação, com finalidade de contribuir cada vez mais para a modernização socioeconómica e tecnológica do país, aumentando assim a produção científica. Assim sendo, a investigação científica interfere tanto na formação dos estudantes, ou seja, na construção de competências académicas e profissionais, quanto no corpo docente universitário, o qual, por meio da pesquisa, poderá renovar e regenerar a actividade de ensino.

## **5. DESAFIOS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO À NÍVEL DA GESTÃO**

A terceira categoria não menos importante é a gestão que corresponde a terceira função do docente “*contribuir para a gestão democrática da instituição*” (Art.6º. Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de Agosto). É nesta ordem que Zabalza (2006) afirma que a universidade tem, dentre outros, o papel de ser um exemplo da boa gestão e que é necessário que o docente universitário não seja apenas bom cientista ou formador, mas também um bom gestor ou administrador, porque no exercício da sua actividade vai sempre gerir pessoas

diferentes (culturas, estratos sociais, económicos, políticos, etc.). Deste modo, o Docente universitário é um gestor de todo o processo de ensino e aprendizagem, logo, levanta-se os seguintes desafios abaixo:

1. Possuir capacidade de planificação, organização, execução e avaliação das actividades de ensino, investigação, gestão, internacionalização, inovação, etc. tendo em vista o alcance dos objectivos e finalidades do Ensino Superior.
2. Saber interpretar, transmitir e aplicar adequadamente a gestão administrativa, política e pedagógica.
3. Dominar a gestão do ensino/formação, aos níveis internos e externos, da extensão, da investigação, da cooperação interinstitucional, das políticas institucionais e da qualidade institucional.
4. Gerir os processos de qualificação: desde os resultados de aprendizagem e inserção no mercado de trabalho até a autoavaliação institucional e avaliação externa.
5. Manter uma estratégia responsável voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento tendo em conta o desempenho de suas funções.
6. Liderar equipas, controlar, cuidar e dar um bom uso dos recursos mórnicos sua responsabilidade a partir da gestão de pessoas, elaboração de estratégias contextualizadas, auto-formação permanente, proactividade, etc.
7. Priorizar e tomar decisões bem fundamentadas perante à situações de respeito à legalidade e cumprimento das leis e outras disposições; em função do controlo das tarefas.

Entretanto, hoje o docente universitário é cada vez mais um gestor, administrando a progressão das aprendizagens, organizando e dirgir as diferentes situações, criando uma visão estratégica que atinja os interesses de todos no processo de garantia da qualidade, sem que se descure da adequação de toda a legislação de base no sector.

## **6. DESAFIOS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO À NÍVEL DA EXTENSÃO**

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. De acordo com o Estatuto da carreira docente universitária corresponde a quarta função do docente universitário “*desenvolver e participar nas actividades de extensão universitária*” (Art.6º. Decreto Presidencial n.º 191/18, de 08 de Agosto).

Ela é reforça ainda na Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, nos seus objectivos gerais do Subsistema de Ensino Superior na alínea g) que diz: *Promover a extensão universitária, através de acções que contribuam para o desenvolvimento da própria instituição e da comunidade em que está inserida.*

Filho (2019), no seu estudo sobre o perfil do docente universitário em Angola, afirma que mais de 70% dos professores das extintas regiões académicas I e VII não estão associado a projecto de extensão universitária. Isto, pode nos dar uma ideia global das restantes extintas regiões já que a região académica I correspondia cerca da metade da população académica com maior número de Instituições quer pública, quer privada e a mais antiga do país contendo a Universidade Agostinho Neto.

O autor reforça que, a produção, a renovação e a inovação dos conhecimentos ocorre por meio da investigação, mas esta precisa vincular-se à resolução de problemas locais, regionais, nacionais e/ou globais. A percepção e a compreensão sobre estes problemas decorre das interações sociais que são oportunizadas por meio da extensão, ou seja, não se socializam apenas conhecimentos científicos que se produzem, mas movimentando os processos de investigação por meio das interações com a sociedade, pois, esta desafia-nos a encontrar possibilidades de intervenção e de resolução para os problemas complexos.

Deste modo, o conhecimento científico da actualidade exhibe avanços sem precedentes e incontáveis benefícios para a humanidade mas, também, mostra que tais benefícios são distribuídos de forma desigual. Neste contexto, é fundamental que as instituições universitárias contribuam para o desenvolvimento da cidadania e com a redução das desigualdades sociais, por meio de acções articuladas entre investigação e extensão. Perante este contexto deliniou-se os seguintes desafios a nível da Extensão:

1. Estabelecer relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas existentes recebam atenção produtiva por parte da universidade, facilitando a integração ensino-investigação-extensão-gestão com competências, conhecimentos e habilidades para interagir com criatividade na busca da qualidade.
2. Qualificar o docente e estudante no intercâmbio com a sociedade e propiciar melhoria nas concepções e práticas curriculares, apresentando a inserção das acções de extensão universitária como componentes extra-curriculares e integradoras da formação profissional e cidadã.
3. Conhecer a realidade da comunidade aonde a universidade está inserida, a partir da utilização de formas variadas de intervenção na busca de soluções razoáveis em função do contexto, no ambiente positivo.

4. Relatar de forma sintetizada as condições da comunidade, tendo em conta os aspectos que influenciam os indicadores de desenvolvimento sociocultural e económico dela e utilizar a tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação.
5. Prestar serviços e assistência à comunidade; tendo em conta contribuições para o aperfeiçoamento curricular.
6. Promover o desenvolvimento por meio de relações multi, inter ou transdisciplinares e interprofissionais de sectores da universidade e da sociedade.
7. Contribuir na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como acompanhamento e avaliação da implantação;
8. Socializar os novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País.

A extensão dá a oportunidade ao professor reforçar que a “sala de aula”, não é o único lugar para o acto de aprender, ocorrendo em qualquer espaço e momento, dentro e fora da universidade, a partir da interação de professores, estudantes e sociedade. Portanto, através da extensão, é possível criar um ambiente onde o conhecimento é construído colectivamente, promovendo experiências enriquecedoras que conectam teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o fortalecimento dos laços com a comunidade.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A complexidade da docência pelo sentido de educar é preparar o outro para a vida; é esta a visão de completude do ser humano integral, ou seja, formar a humanidade no outro ser humano, é isso que torna a docência num exercício difícil para a maioria, pois as competências científicas podem fazer o chamamento, mas são os valores humanos que definem a escolha natural do verdadeiro profissional de ensino. A docência exige obediência a certos requisitos que estão fora do alcance daqueles que não possuem um conhecimento exacto do magistério.

Nesta ordem de ideia, é preciso que o docente universitário tenha um compromisso social impondo a compreensão de reconstrução da docência inserida num processo de redefinição identitária permitindo assim uma nova maneira de produzir conhecimento, tendo em atenção a complexidade das questões didáctico-pedagógicas. Sobre os ombros do docente universitário recai a responsabilidade de preparar profissionais competentes para responder aos desafios do mercado de trabalho. Para tal, é preciso que ele domine o conteúdo, conheça os recursos pedagógicos necessários, incluindo as ferramentas tecnológicas ligadas à

comunicação educativa de modo a partilhar e partilhar conhecimento e promover o desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes.

Nesse sentido, o trabalho é um componente importante que possibilita ao homem a transformação criativa do mundo em que vive. Compreende-se, então, que um dos desafios para o docente universitário tem a ver com a formação específica para exercer com brio a sua função, especialmente a formação pedagógica e didáctica. No caso de haver deficiência na formação dos docentes universitários, tal pode acarretar consequências desastrosas para o processo de ensino e aprendizagem, causando com isso complicações para o cumprimento da sua função.

Um outro desafio do docente universitário é procurar trabalhar na idiossincrasia humana, preocupando-se consigo, com o estudante e com a comunidade académica, e, mais importante, com os resultados da sua acção, a qualidade dos quadros que forma. O docente neste nível de ensino precisa de ter, necessariamente, competências pedagógicas e científicas, possibilitando aos seus aprendizes o ensino, a investigação, gestão e a extensão. Neste âmbito, o domínio das novas tecnologias torna-se relevante e transversal na prática docente.

A actividade de ensino necessita de um olhar integrador, pois não se trata de uma acção passiva, ou, pelo menos, não é isso que se busca, mas, sim de uma “unidade indissociável entre ensino e pesquisa. Logo, entende-se que a presença da investigação científica na universidade poderá reestruturar tanto as práticas docentes como a formação dos estudantes universitários.

Em síntese, o docente, ao desenvolver as actividades de ensino, investigação, gestão e extensão, não proporciona apenas a socialização, a produção, a desconstrução e a resignificação de objectos de conhecimento, mas se faz conhecer e se auto-produz como instituição. Neste sentido, o carácter profissionalizante do ensino, a investigação e a gestão sociocultural na formação de profissionais do ensino superior; leva à necessidade de reconhecer o ensino como um processo de construção do conhecimento, apoiado na pesquisa científica como aspecto significativo e na construção de novos conteúdos que devem ser desempenhados na vinculação da universidade e a sociedade.

## **BIBLIOGRAFIA**

ANGOLA. **Decreto nº 90/09, de 15 de Dezembro, 2009.** Publicado no Diário da República I Série, Nº 87 – estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 310/20, de 7 de Dezembro, 2020.** Publicado Diário da República Diário da República Iª Série n.º 196 - aprova o Regime Jurídico do Subsistema do Ensino Superior

ANGOLA. **Decreto Presidencial Nº 191/18, de 08 de Agosto, 2018 –**



publicado no Diário da República. I Série nº 118 – aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior.

ANGOLA. **Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro de 2001** - publicada no Diário da República I Série - n.º 65 - Lei de Bases do Sistema de Educação.

ANGOLA. **Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro de 2016**. Diário da República nº 170. I Série - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

FILHO, J. C. **O perfil do docente universitário em Angola no século XXI, suas perspetivas e desafios: Um estudo exploratório em torno de concepções e de práticas** (*Tese de Doutoramento*). Évora: Instituto de Investigação e Formação Avançada Universidade de Évora, 2019.

KAJIBANGA, V. **Ensino superior e a dimensão cultural de desenvolvimento**. Porto: CEAUP, 2000.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinidade: A reforma da Universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 2000.

PIMENTA, S. G., & Anastasiou. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2003

SEES. **Linhas Mestras para a melhoria de gestão do Subsistema do Ensino Superior**. Secretaria de Estado Para o Ensino Superior, CDI/SEES, Luanda, 2005. ABALZA, M. A. **O ensino universitário. seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2006

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERDISCIPLINARIEDADE

*Josiane da Silva Almino<sup>1</sup>*

*Jakeline Coelho dos Santos<sup>2</sup>*

*Carolina Wagner<sup>3</sup>*

*Matheus Lucas Maciel Leal<sup>4</sup>*

*Laura Almeida Ferreira<sup>5</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A educação ambiental emergiu como um componente essencial na formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação às questões socioambientais contemporâneas. À medida que enfrentamos desafios globais como a mudança climática, a perda da biodiversidade e a escassez de recursos naturais, a necessidade de uma educação que integre a perspectiva ambiental em todos os níveis de ensino torna-se ainda mais urgente. Essa abordagem não pode ser vista isoladamente; é fundamental que a educação ambiental seja integrada às disciplinas tradicionais, criando uma rede de saberes que enriqueçam a experiência de aprendizagem dos alunos.

A integração da educação ambiental nas disciplinas tradicionais possibilita que os alunos compreendam a complexidade das questões ambientais de uma

---

1 Mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Dourados – MS). josinha.sa@gmail.com.

2 Especialista em Prática de Ensino de Ciências pelo Instituto Líbano. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). jakeline.coelho97@gmail.com.

3 Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). caawagner.carol@gmail.com.

4 Doutorando em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professor visitante na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, campus Humaitá-AM. lucax.leal@gmail.com

5 Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Rondônia – Seduc. lauraalmeidaferreira@hotmail.com.

forma multidimensional. Ao conectar conceitos ambientais a conteúdos de Ciências, Geografia, História e Matemática, os educadores têm a oportunidade de desenvolver um currículo mais coeso e significativo. Essa abordagem permite que os estudantes vejam as interconexões entre os diferentes aspectos da realidade, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos problemas ambientais e de suas implicações sociais e econômicas.

Além da integração curricular, o desenvolvimento de competências socioambientais é um dos principais objetivos da educação ambiental contemporânea. Através de abordagens interdisciplinares, os alunos podem cultivar habilidades essenciais como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas. Essas competências são indispensáveis para que os jovens se tornem agentes de mudança em suas comunidades, capacitando-os a lidar com desafios ambientais complexos e a propor soluções inovadoras e sustentáveis. O papel da escola, portanto, é proporcionar experiências educativas que promovam não apenas o conhecimento teórico, mas também a aplicação prática desses saberes.

Outro aspecto fundamental a ser considerado é a conexão entre educação ambiental e as culturas locais, bem como os saberes tradicionais. O reconhecimento e a valorização das práticas e conhecimentos das comunidades locais são essenciais para uma educação que seja realmente inclusiva e contextualizada. Integrar saberes tradicionais à educação ambiental não apenas enriquece o currículo, mas também promove uma visão de mundo que respeita e valoriza a diversidade cultural. Essa conexão é vital para entender as relações entre as comunidades e seu ambiente, além de incentivar o respeito pela cultura e a biodiversidade locais.

Assim, este capítulo se propõe a explorar as múltiplas facetas da educação ambiental e sua relação com a interdisciplinaridade. Abordaremos a integração da educação ambiental nas disciplinas tradicionais, o desenvolvimento de competências socioambientais e a conexão com culturas locais e saberes tradicionais. Espera-se que essas reflexões contribuam para a construção de uma educação mais efetiva e significativa, que forme cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade e a justiça social.

## **2. INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS DISCIPLINAS TRADICIONAIS**

A integração da educação ambiental nas disciplinas tradicionais é um passo fundamental para formar cidadãos conscientes e responsáveis em relação às questões socioambientais. Essa abordagem permite que os alunos compreendam as complexidades do mundo natural e social, promovendo uma visão mais

holística do aprendizado. Segundo Kunsch (2020), a educação ambiental deve ser entendida como um processo contínuo, que pode e deve estar presente em todas as disciplinas, ajudando os alunos a desenvolverem uma compreensão crítica e reflexiva sobre o ambiente em que vivem.

Integrar a educação ambiental nas disciplinas tradicionais, como Ciências, Geografia e História, possibilita que os alunos vejam as interconexões entre os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, em aulas de Ciências, os alunos podem investigar os ciclos biogeoquímicos e suas implicações para a saúde do planeta, enquanto nas aulas de Geografia podem explorar como as atividades humanas impactam os ecossistemas locais. Araújo (2021) enfatiza que a educação ambiental é uma abordagem que proporciona uma compreensão mais profunda dos problemas ambientais, permitindo que os estudantes percebam como suas ações afetam o mundo ao seu redor.

A história, por sua vez, pode oferecer um contexto para discutir as práticas ambientais ao longo do tempo e como diferentes sociedades lidaram com questões de sustentabilidade. Através da análise de eventos históricos, os alunos podem compreender os efeitos das decisões passadas sobre o meio ambiente e as lições que podem ser aprendidas para o futuro. Para Lima (2019), o estudo da história nos ajuda a perceber como as sociedades se relacionaram com a natureza e como essas relações moldaram as condições atuais de vida no planeta.

Além disso, a matemática pode ser utilizada para quantificar dados ambientais, como medições de poluição ou análises estatísticas sobre o consumo de recursos naturais. Ao aplicar conceitos matemáticos a questões reais, os alunos não apenas aprimoram suas habilidades quantitativas, mas também desenvolvem uma consciência crítica sobre a realidade ambiental. Cosson (2020) ressalta que a matemática não é apenas uma disciplina isolada, mas pode ser uma ferramenta poderosa para a análise de questões ambientais, contribuindo para a formação de um pensamento crítico.

A implementação de projetos interdisciplinares é uma estratégia eficaz para integrar a educação ambiental nas disciplinas tradicionais. Um exemplo prático pode ser um projeto que envolva a criação de um jardim escolar, onde os alunos aprendem sobre botânica, ecologia e a importância da biodiversidade. Nesse contexto, os alunos podem aplicar conhecimentos de Ciências para entender os tipos de plantas, de Geografia para analisar as condições do solo e de Matemática para calcular as dimensões do espaço a ser utilizado. Como mencionado por Kunsch (2020), projetos interdisciplinares oferecem experiências práticas que facilitam a compreensão de conceitos complexos, tornando o aprendizado mais significativo.

Outra abordagem é o uso de estudos de caso para discutir problemas ambientais locais. Ao investigar questões como o descarte inadequado de resíduos

ou a poluição de um rio próximo, os alunos podem aplicar conhecimentos de diversas disciplinas para entender as causas e buscar soluções. Araújo (2021) afirma que o estudo de casos concretos envolve os alunos de forma ativa e crítica, tornando a educação ambiental uma experiência vivencial que ultrapassa as barreiras das disciplinas tradicionais.

A tecnologia também pode desempenhar um papel vital na integração da educação ambiental. O uso de ferramentas digitais, como plataformas de ensino online, vídeos e aplicativos interativos, pode tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível. Isso é especialmente importante para estimular a participação dos alunos e permitir que eles explorem as questões ambientais de maneira inovadora. Lima (2019) destaca que a tecnologia é uma aliada fundamental na educação contemporânea, permitindo que os alunos acessem informações e se conectem a realidades diversas.

É igualmente essencial que os professores recebam formação adequada para integrar a educação ambiental em suas práticas pedagógicas. A capacitação contínua dos educadores é crucial para que eles possam desenvolver metodologias que engajem os alunos e abordem de forma interdisciplinar as questões ambientais. Cosson (2020) argumenta que sem uma formação sólida e uma compreensão clara das interconexões entre as disciplinas, a educação ambiental pode se tornar fragmentada e pouco eficaz.

A integração da educação ambiental nas disciplinas tradicionais não deve ser vista como uma tarefa simples, mas como um processo que requer planejamento e colaboração entre os educadores. É necessário que as escolas desenvolvam um ambiente que favoreça a troca de ideias e experiências entre professores de diferentes áreas, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Como ressalta Kunsch (2020), a interdisciplinaridade é uma oportunidade de fortalecer a educação ambiental, transformando-a em um compromisso compartilhado por toda a comunidade escolar.

A integração da educação ambiental nas disciplinas tradicionais é uma estratégia poderosa para promover uma educação mais crítica e consciente. Ao conectar saberes e experiências, os alunos são encorajados a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias e agentes de mudança em suas comunidades. Essa abordagem não apenas enriquece o currículo escolar, mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios socioambientais do futuro, contribuindo para a construção de uma sociedade mais sustentável e justa.

### **3. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS POR MEIO DE ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES**

O desenvolvimento de competências socioambientais é fundamental na formação de cidadãos conscientes e ativos em relação às questões ambientais e sociais. A educação, em sua essência, deve preparar os alunos para compreender e interagir com o mundo de maneira crítica e responsável. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como uma abordagem eficaz, permitindo que diferentes áreas do conhecimento se integrem para abordar temas complexos e multifacetados. Segundo Lima (2021), a interdisciplinaridade permite que os estudantes vejam as conexões entre diferentes disciplinas, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica das questões socioambientais.

A integração de conhecimentos de disciplinas como Ciências, Geografia e História enriquece o ensino de competências socioambientais. Por exemplo, ao estudar os impactos das atividades humanas no meio ambiente, os alunos podem analisar dados científicos, compreender as consequências históricas das ações humanas e refletir sobre suas implicações geográficas. Essa abordagem prática ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. Araújo (2020) enfatiza que o trabalho interdisciplinar estimula o diálogo entre as disciplinas, permitindo que os alunos construam significados a partir de suas próprias experiências e do conhecimento prévio.

Além disso, a promoção de valores como cidadania e responsabilidade social é uma parte essencial do desenvolvimento de competências socioambientais. Projetos que envolvem a comunidade, como hortas escolares e campanhas de limpeza, podem ser uma excelente oportunidade para os alunos aplicarem seus conhecimentos de forma prática e significativa. Kunsch (2020) ressalta que ao envolver os alunos em projetos que beneficiam a comunidade, a escola se torna um espaço de transformação social e ambiental.

O trabalho em equipe é outra habilidade fundamental que pode ser promovida por meio de abordagens interdisciplinares. A colaboração em projetos permite que os alunos aprendam a valorizar diferentes perspectivas e habilidades, desenvolvendo assim a empatia e a capacidade de diálogo. Cosson (2018) afirma que a educação deve proporcionar experiências que permitam aos alunos trabalhar juntos, aprendendo a respeitar e valorizar as contribuições uns dos outros. Essa dinâmica é crucial para o desenvolvimento de competências que serão valiosas em suas vidas pessoais e profissionais.

As competências socioambientais também podem ser aprimoradas por meio do uso de tecnologias digitais, que facilitam a pesquisa e a colaboração em projetos interdisciplinares. Plataformas online e redes sociais podem ser

utilizadas para conectar alunos de diferentes escolas e regiões, promovendo o intercâmbio de ideias e experiências sobre questões ambientais. As tecnologias digitais oferecem novas oportunidades para a educação interdisciplinar, permitindo que os alunos explorem e discutam temas de relevância global, destaca Lima (2021).

Outro aspecto importante a ser considerado é a formação continuada de professores, que precisam estar preparados para atuar de maneira interdisciplinar. Oferecer capacitações que abordem as práticas interdisciplinares e o desenvolvimento de competências socioambientais é essencial para que os educadores se sintam confiantes em suas abordagens. Araújo (2020) argumenta que a formação dos professores deve incluir metodologias que incentivem a integração entre as disciplinas e a promoção de práticas educativas que desenvolvam competências socioambientais.

Além disso, a avaliação das aprendizagens deve ser repensada para incluir não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as competências socioambientais adquiridas pelos alunos. Avaliações que considerem a aplicação prática do conhecimento em contextos reais podem fornecer uma visão mais completa do aprendizado. Kunsch (2020) afirma que é fundamental que as avaliações reconheçam e valorizem as competências socioambientais, incentivando os alunos a aplicar o que aprenderam em situações concretas.

A conexão com saberes locais e tradições culturais deve ser incorporada ao currículo interdisciplinar. O reconhecimento da diversidade cultural enriquece a educação, permitindo que os alunos compreendam melhor as realidades socioambientais de suas comunidades. Cosson (2018) destaca que as práticas educativas devem considerar os saberes e experiências dos alunos, promovendo um aprendizado que seja relevante e significativo para suas vidas.

O desenvolvimento de competências socioambientais por meio de abordagens interdisciplinares é essencial para formar cidadãos críticos e responsáveis. A colaboração entre disciplinas, o envolvimento com a comunidade e a valorização da diversidade cultural são aspectos que podem transformar a educação e preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Como ressaltam os autores, a educação deve ser um espaço de reflexão e ação, onde o conhecimento é construído de forma coletiva e aplicada em prol de uma sociedade mais justa e sustentável.



#### **4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONEXÃO COM CULTURAS LOCAIS E SABERES TRADICIONAIS**

A educação ambiental desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e engajados com as questões socioambientais. Um aspecto fundamental dessa abordagem é a inclusão de saberes locais e tradicionais, que enriquecem o aprendizado e promovem a valorização das culturas diversas presentes no Brasil. Segundo Freire (2021), a educação deve ser um espaço de diálogo e troca, onde os saberes locais são reconhecidos e integrados ao currículo escolar. Essa perspectiva contribui para um aprendizado mais significativo, que respeita e valoriza a identidade cultural dos alunos.

A interdisciplinaridade é uma estratégia eficaz para conectar a educação ambiental aos saberes tradicionais. Ao integrar diferentes disciplinas, como História, Geografia e Ciências, os professores podem promover um entendimento mais amplo das práticas sustentáveis das comunidades locais. Como ressalta Oliveira (2020), a abordagem interdisciplinar permite que os alunos vejam as interconexões entre as questões ambientais e sociais, enriquecendo sua compreensão da realidade. Essa conexão é essencial para a construção de uma educação mais contextualizada e relevante.

Além disso, incluir saberes tradicionais no ensino da educação ambiental pode promover o respeito à diversidade cultural e à pluralidade de perspectivas. Comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, por exemplo, possuem conhecimentos ancestrais sobre a gestão sustentável dos recursos naturais. Segundo Lima (2019), os saberes tradicionais são fundamentais para a construção de uma educação ambiental que não apenas informa, mas também transforma. Essa valorização é essencial para a formação de uma consciência crítica e reflexiva nos estudantes.

A promoção de práticas educativas que valorizem os saberes locais pode incluir a realização de oficinas, palestras e atividades de campo, onde os alunos possam interagir diretamente com as comunidades. Essas experiências proporcionam uma compreensão mais profunda das práticas sustentáveis e das realidades socioambientais enfrentadas pelas populações locais. De acordo com Santos (2020), a vivência em campo é uma ferramenta poderosa para a educação ambiental, pois permite que os alunos experimentem e reflitam sobre a diversidade de saberes que existem em sua própria comunidade.

Os projetos de educação ambiental que buscam integrar saberes locais também podem ajudar a fortalecer as comunidades. Ao envolver os alunos em iniciativas que valorizam e promovem as práticas sustentáveis das comunidades, a escola se torna um espaço de transformação social. Oliveira (2020) enfatiza

que a educação ambiental deve ser um agente de mudança, fortalecendo a identidade cultural e promovendo a autonomia das comunidades locais. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para o fortalecimento social e cultural dos alunos.

Outro aspecto importante é a necessidade de formação docente para abordar saberes locais na educação ambiental. Os professores precisam estar preparados para reconhecer e integrar essas práticas em suas aulas. Lima (2019) argumenta que a formação de professores deve incluir uma compreensão aprofundada das culturas locais e dos saberes tradicionais, permitindo que eles se tornem mediadores efetivos nesse processo. Essa capacitação é crucial para garantir que a educação ambiental seja realizada de forma respeitosa e contextualizada.

A conexão entre educação ambiental e saberes locais também pode ser explorada por meio da pesquisa e da produção de conhecimento. Os alunos podem ser incentivados a investigar as práticas sustentáveis de suas comunidades e a documentá-las, promovendo um aprendizado ativo e participativo. Santos (2020) afirma que a pesquisa é uma ferramenta poderosa para a educação, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de sua própria formação. Essa abordagem contribui para a construção de uma identidade crítica e engajada.

Além disso, a inclusão de saberes tradicionais no ensino da educação ambiental pode ajudar a promover a justiça social. Muitas vezes, as comunidades que detêm esses saberes são marginalizadas e suas vozes não são ouvidas. Segundo Freire (2021), é fundamental dar espaço para que as vozes das comunidades locais sejam ouvidas, reconhecendo sua importância na construção de um futuro sustentável. Essa valorização é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação ambiental que integra culturas locais também estimula o desenvolvimento de uma ética de cuidado com o meio ambiente. Ao aprender sobre as práticas sustentáveis das comunidades, os alunos podem desenvolver uma relação mais respeitosa e responsável em relação à natureza. Oliveira (2020) destaca que a educação ambiental deve promover a formação de uma consciência ecológica que valorize o cuidado e a responsabilidade pelo nosso planeta. Essa mudança de mentalidade é essencial para a construção de um futuro sustentável.

A integração de saberes locais e tradicionais na educação ambiental é uma estratégia poderosa para promover um aprendizado mais significativo e contextualizado. Por meio de abordagens interdisciplinares, é possível valorizar a diversidade cultural e as práticas sustentáveis das comunidades, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados. Como afirmam os autores, a educação ambiental deve ser um espaço de diálogo e respeito, onde todos os saberes são valorizados e reconhecidos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a integração da educação ambiental nas disciplinas tradicionais destacam a importância de um currículo que não apenas informe, mas que também envolva os alunos em uma compreensão holística das questões ambientais. A interconexão dos saberes, ao abordar temas como a biodiversidade, a conservação dos recursos naturais e as mudanças climáticas, enriquece o processo educativo. Ao permitir que os alunos vejam a relevância da educação ambiental em diversas áreas do conhecimento, promovemos uma aprendizagem mais significativa e duradoura, que vai além da sala de aula.

O desenvolvimento de competências socioambientais é outro aspecto crucial da educação ambiental contemporânea. As abordagens interdisciplinares não apenas facilitam a aquisição de conhecimentos, mas também fomentam habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados. Ao incentivar a reflexão crítica e a resolução de problemas, os educadores preparam os alunos para enfrentar os desafios complexos que a sociedade contemporânea apresenta. Isso inclui o fortalecimento do trabalho em equipe e da capacidade de comunicação, habilidades indispensáveis para a atuação em um mundo cada vez mais interconectado.

A conexão entre a educação ambiental e as culturas locais é fundamental para o reconhecimento da diversidade e das particularidades que cada contexto traz. A valorização dos saberes tradicionais não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove um respeito genuíno pelas práticas culturais e ambientais das comunidades. Integrar esses conhecimentos à educação ambiental possibilita uma abordagem mais inclusiva e equitativa, que respeita a história e as vivências de cada povo, contribuindo para um entendimento mais profundo sobre a relação entre humanos e o meio ambiente.

Além disso, é essencial que as instituições educacionais reconheçam e incorporem a interdisciplinaridade como uma prática constante. Essa abordagem não deve ser vista apenas como uma tendência, mas como uma necessidade diante dos desafios ambientais globais. A colaboração entre educadores de diferentes áreas é vital para criar um ambiente de aprendizagem que incentive a curiosidade, a investigação e o engajamento dos alunos nas questões ambientais. Isso pode ser alcançado através da formação continuada dos professores e do desenvolvimento de projetos colaborativos que envolvam a comunidade escolar.

Por fim, a educação ambiental e a interdisciplinaridade não são apenas ferramentas pedagógicas, mas um compromisso ético com a formação de uma sociedade mais justa e sustentável. Ao educar para a cidadania ambiental,

estamos preparando os alunos para serem não apenas consumidores conscientes, mas também defensores de um mundo mais equilibrado. A promoção de uma educação que valorize a diversidade, o respeito e a responsabilidade social é essencial para garantir que as futuras gerações estejam aptas a enfrentar os desafios do século XXI com sensibilidade e compromisso.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. **Literatura e educação: diálogos possíveis**. São Paulo: Editora Educação e Cultura, 2021.
- COSSON, R. **Literatura, leitura e ensino**. São Paulo: Contexto, 2020.
- FREIRE, P. **Educação e diversidade cultural: diálogos e reflexões**. São Paulo: Editora Educação e Cultura, 2021.
- KUNSCH, L. **Leitura e empatia: o papel da literatura na formação humana**. Curitiba: Appris, 2020.
- LIMA, T. **Diversidade literária e políticas públicas: desafios e perspectivas**. Brasília: Editora Brasileira, 2019.
- LIMA, T. **Saberes tradicionais e educação ambiental: um diálogo necessário**. São Paulo: Editora Brasileira, 2019.
- OLIVEIRA, R. **Interdisciplinaridade e educação ambiental: um caminho para a formação de cidadãos críticos**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SANTOS, J. **Práticas educativas e saberes locais: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2020.

# **O PROJETO SOMBRA E ÁGUA FRESCA: UM LUGAR PARA SE PENSAR E REESCREVER NOVAS NARRATIVAS DE VIDA**

*Douglas Franco Bortone<sup>1</sup>  
Verônica Gonçalves Albinati<sup>2</sup>*

---

## **PARA INÍCIO DE CONVERSA**

A experiência religiosa é também uma experiência de encontro com o outro. De modo geral, a experiência religiosa e a vivência na comunidade cristã se traduzem no propósito de proclamar libertação e vida aos que se encontram marginalizados pelas estruturas da sociedade. A educação e a luta pela garantia dos direitos sociais sempre estiveram enraizadas no projeto missionário do protestantismo histórico que buscou em sua trajetória estabelecer o diálogo e um olhar atento às expressões da questão social.

É sob este olhar que desejamos apresentar este relato de experiência reflexivo, ainda que em tom ensaístico, destacando as relações da educação não-formal desenvolvida nos espaços religiosos e seus entrelaçamentos com o direito à educação e às possibilidades de elaboração de projetos e novas narrativas vida em crianças e adolescentes que participaram do Projeto Sombra e Água Fresca, desenvolvido pela Igreja Metodista no município de Pouso Alegre, localizado no sul do estado de Minas Gerais no período de 2017 a 2019.

Como base do desenvolvimento do projeto, não podemos nos esquecer de que a prática missionária e social da Igreja Metodista está fundamentada na Teologia Wesleyana, o que torna possível um olhar mais abrangente sobre as diversas realidades que formam os contextos onde cada Igreja local está

---

1 Professor do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Governador Ozanam Coelho (UIFAGOC). Doutorando em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e Bacharel em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Atuou como coordenador do Projeto Sombra e Água Fresca no município de Pouso Alegre (MG) no período de 2017-2019. E-mail: douglas.bortone@ufv.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9750788125318767>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0290-3601>.

2 Graduanda em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Atuou como Agente Local do Projeto Sombra e Água Fresca no município de Pouso Alegre (MG) no período de 2017-2019.

inserida. Em Ribeiro (2022) podemos compreender a Teologia Wesleyana em sua dinamicidade em responder questões inerentes aos sujeitos nestes contextos. “Isso não significa que devam ter um vínculo reducionista com eventos atuais. Todavia, na atualidade não poderão menosprezar os processos de desumanização e de desvalorização da solidariedade correntes da sociedade, cada vez mais marcada pelas lógicas do mercado.” (RIBEIRO, 2022, p.7).

O compromisso social na perspectiva da Teologia Wesleyana é justamente essa capacidade de ouvir e interpretar o clamor da sociedade no anúncio das boas novas. Seu alvo missionário está para além das estruturas eclesiais que normatizam a experiência com o sagrado. Para Ribeiro (2022, p.12), “o foco missionário, ao invés de estar centrado na própria igreja, dirige-se ao mundo, como caminho de salvação, que enfatiza a graça preciosa de Deus e a participação humana responsável na valorização da vida”.

Resumidamente, a Teologia Wesleyana não desconsidera o cuidado e o bem estar-social da humanidade em sua prática missionária. O Deus que salva a humanidade no futuro escatológico, também a salva das mazelas e dos sistemas opressores regem a sociedade em que vivemos. O Credo Social da Igreja Metodista afirma que sua missão é identificar e agir profeticamente contra todo tipo de ação que venha privar as pessoas dos seus direitos básicos, assim como ações que as marginalizam. Portanto, os movimentos sociais acontecem na direção de agir em relação à “pobreza de imenso contingente da família humana, fruto dos desequilíbrios econômicos, de estruturas sociais injustas, da exploração das pessoas indefesas, da carência de conhecimentos, é uma grave negação da justiça de Deus” (IGREJA METODISTA, 2023, p.51)

## **PARA INÍCIO DE CONVERSA, O QUE É SOMBRA E ÁGUA FRESCA?**

Sombra e Água Fresca<sup>3</sup> é o nome dado a uma rede de projetos sociais da Igreja Metodista em solo brasileiro, trazendo em seu significado um espaço para que crianças e adolescentes vivenciem seus direitos sociais, sejam acolhidas e respeitadas em suas diferenças. Com o objetivo de proporcionar crianças e adolescentes reescreverem novas narrativas de vida, o projeto desenvolvido nacionalmente, oferece a igrejas locais ferramentas e apoio para que desenvolvam junto com a comunidade em que está inserida atividades sociais que contribuam para o desenvolvimento integral do seu público alvo. Não só uma alternativa às ruas, mas principalmente, um espaço de acolhimento, de escuta, de conhecer a si mesmo e também de se pensar a vida e o futuro dela.

---

3 Para conhecer o projeto Sombra e Água Fresca, acesse: <https://www.projetosombraeagua fresca.org.br/>

O Projeto foi organizado para ajudar igrejas locais a desenvolverem atividades sócio-educativas como uma alternativa às ruas e às situações de risco. As igrejas são desafiadas a organizar atividades extra-escolares para crianças e adolescentes, contribuindo para seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional, espiritual e social. A finalidade maior é oferecer melhores condições de vida e a possibilidade de desenvolvimento como pessoas e cidadãos (QUEM SOMOS NÓS, s.d)

Dito de outra forma, o Projeto Sombra e Água Fresca que doravante será citado como PSAF, trata-se de uma rede de proteção a crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 14 anos, que participando das oficinas ofertadas pelo projeto, podem encontrar a possibilidade de conhecer a si mesmo, o outro e a desenvolverem competências que o ajudarão reescreverem novas narrativas de vida.

Embora o projeto seja desenvolvido em várias geografias do país, sua prática evidencia pontos semelhantes. Desde o funcionamento do PSAF nas comunidades indígenas Kaiowá (GOMES, 2012) até no interior de Minas Gerais (BALTAZAR; PINTO, 2017), percebe-se uma dinâmica de cuidado integral com o ser humano por meio de um olhar especializado aos atravessamentos do grande contingente de crianças e adolescentes das comunidades periféricas – raça, etnia, classe social, desemprego, violência e questões de gênero. A pesquisa de Baltazar e Pinto (2017) mostrou que mediante as questões complexas que emergem da sociedade contemporânea, o PSAF em diferentes contextos, articula uma equipe multiprofissional na apreensão da realidade social que o cerca.

O Serviço Social no Projeto Sombra e Água Fresca dispõe de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar sendo assim é fundamental visar a humanização do atendimento aos usuários, com uma atuação articulada, buscando assim elevar a qualidade e eficácia das respostas dadas, decifrando a realidade imposta e construindo propostas de trabalho criativas, interventiva e inovadora, atuação efetivada através da troca de informações entre saberes que estão envolvidos em um mesmo espaço em prol de um objetivo comum. Esse processo de trabalho traz a valorização e construção de diálogos entre diversos âmbitos de conhecimentos respeitando a autonomia de cada um. (BALTAZAR; PINTO, 2017, p.45)

As oficinas ofertadas se organizam em primordiais e complementares; as primordiais são: (i) acompanhamento escolar; (ii) Educação Cristã e (iii) Esporte e Recreação; já as oficinas como (i) Cidadania, (ii) Arte e Cultura, (iii) Inclusão Digital e (iv) Saúde Integral são consideradas complementares (Oficinas, s.d.) Em termos de atendimento em âmbito nacional, atualmente estão cadastrados 51 projetos em 17 estados do país, 2.142 crianças e adolescentes em atendimento e 2.000 voluntários, conforme dados apresentados na página da web do projeto<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Dados disponíveis na página web, com números atualizados até a data da consulta



Assim, o objetivo do projeto pode ser interpretado a partir dimensão histórica do metodismo brasileiro (LOPES, 2012), que em toda sua trajetória de missão, considerou o a educação como elemento central do seu desenvolvimento. Seja na perspectiva da educação formal, por meio das instituições de ensino que se estabeleceram no Brasil, ou por meio de ações sociais reafirmando sua responsabilidade integral com o ser humano (IGREJA METODISTA, 2023). Em outras palavras, é a compreensão da educação como parte integrante do processo de santificação e restauração da humanidade caída.

A educação não-formal nestes espaços possibilita múltiplas aprendizagens, no qual “[...] o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos [...]” (GOHN, 2006, p.29). Pressupõem-se um tipo de aprendizagem livre, guiada pela espontaneidade e pelo intercâmbio entre os sujeitos. Ela está longe dos processos hierárquicos que reduzem à produção do conhecimento aos interesses do mercado vigente.

Talvez este seja o ponto que desejamos defender em nosso relato, de que a participação em ações comunitárias pode ser essencial para reescrever novas narrativas de vida, principalmente para aqueles que são privados do direito à cidade. A produção do conhecimento emerge de práticas sociais, daquilo que se aprende na troca, na partilha, nos desafios da vida e das lutas cotidianas. É o tipo de aprendizado próximo, dialogado e que se apropria de cada experiência diária.

## **O PROJETO SOMBRA E ÁGUA FRESCA EM POUSO ALEGRE (MG)**

Bondía (2002) afirma que a experiência é o que nos passa, nos marca. De fato, a experiência modifica a nossa vida e pode delinear nossos próximos passos. O ser humano se move apoiado em suas crenças e valores que são socialmente construídos ao longo de sua trajetória. O que somos neste determinado momento é o conjunto de influências que recebemos até agora. O que também não significa que a experiência é estática, muito pelo contrário. A experiência é dinâmica. Ela se recria em todo instante; a cada momento produz novos sentidos à vida humana. É neste lugar que a experiência religiosa atua como produtora de sentidos e significados.

O Projeto Sombra e Água Fresca chega ao município de Pouso Alegre (MG) no ano de 2017<sup>5</sup>, juntamente com o projeto de expansão do metodismo no Sul de Minas Gerais. Não se tratava de estabelecer o proselitismo religioso, mas de uma compreensão bíblico-histórica de transformação da realidade

---

(15/10/2023): <https://www.projetosombraeaguafresca.org.br/home>.

5 Para conhecer um pouco mais, acesse: <https://www.expositorcristao.com.br/projeto-sombra-e-agua-fresca-e-tema-de-reportagem-da-tv-camara-de-pouso-alegre>.

social. A missão Metodista inclui a responsabilidade em servir a sociedade, sobretudo nossas crianças e adolescentes. Entende-se que os problemas sociais que que oprimem a sociedade são de origem patológica, pelo qual cada pessoa que professa a fé no contexto do metodismo, deve ser desafiada a se engajar na transformação do espaço onde está inserido (IGREJA METODISTA, 2023).

O movimento metodista é marcado pela educação popular (Mesquita, 1998; Barbosa, 2005; Josgrilberg, 2012) por meio de escolas dominicais, espaços para leitura entre outros, com o alvo de amenizar os impactos das desigualdades sociais. John Wesley (fundador do movimento metodista) enfatizou que “os pregadores deveriam ser também educadores - em certa ocasião chegou mesmo a enfatizar, diante da conferência, que aquele que não pudesse realizar obra educativa junto ao povo não poderia ser pregador metodista” (JOSGRILBERG, 2012, p.71). Ademais, para Wesley a santidade cristã pressupõe conhecimento e emancipação humana.

O início do projeto é marcado pela mobilização da comunidade que vive e sente os desafios para o acesso à educação básica, da precariedade do trabalho, de falta de segurança pública e principalmente, da falta de orientação e encaminhamento em relação a questões básicas para a vida. Logo, em parceria com Prefeitura Municipal (PREFEITURA MUNICIPAL DE POUSO ALEGRE, 2019) e a Biblioteca Comunitária Nova Geração, as atividades do Projeto Sombra e Água Fresca começaram a acontecer, atendendo semanalmente crianças, adolescente e famílias por meio de oficinas e atividades como: acompanhamento escolar, esporte e recreação, roda de conversa com os pais, educação cristã, artesanato, Língua Brasileira de Sinais, teatro, ballet, artes marciais, música e outras atividades que surgiam conforme a disponibilidade do voluntariado que diziam “sim” ao projeto constantemente.

O envolvimento da comunidade foi essencial para que as atividades fossem oferecidas regularmente, tanto em relação àqueles que se dedicavam voluntariamente exercendo o papel de educadores sociais, como os familiares que gentilmente contribuía com o lanche das crianças. O sentimento de pertencimento era visível e a cada dia, o projeto deixava de ser um corpo estranho para aquela comunidade.

A atuação da comunidade possibilitou um rico diálogo inter-religioso entre os voluntários e participantes do projeto. Eram pessoas de diferentes expressões religiosas que, ao sentirem-se tocadas, engajavam-se pela sua fé na busca pelos direitos sociais do bairro. Empregamos aqui o conceito de relações inter-religiosas por representar uma interação orgânica, sem estruturas prévias estabelecidas, informais, mas reunidas em torno de um objetivo comum. “As relações inter-religiosas começam no momento em que vizinhos de diferentes

religiões se aproximam como seres humanos e membros de uma comunidade, bairro, conselho escolar, sala de aula ou local de trabalho comuns” (BARRETO JR, 2019, p. 65). Ainda, para Teixeira (2006, p.31) as relações inter-religiosas propiciam “um clima de abertura, empatia, simpatia e acolhimento, removendo preconceitos e suscitando compreensão recíproca, enriquecimento mútuo, comprometimento comum [...]”. No PSAF, embora haja um viés confessional em sua gênese, a abertura para a comunidade possibilitou tal aproximação comunitária da fé; reforçando o reconhecimento e valorização da diversidade como princípio ético-pedagógico do Reino de Deus.

No contexto das rodas de conversa e das dinâmicas de aprendizagem não-formal, surgiam muitos questionamentos por parte das crianças e adolescentes. As indagações sobre “*o que eu vou fazer da vida?*” ou “*Porque a minha vida é (ou está) assim?*” refletiam sentidos, aspirações e a necessidade de reescreverem novas narrativas. Não que o PSAF tinha todas as respostas, mas é na beleza do encontro e da partilha que as respostas surgem; é no campo das possibilidades que as perspectivas sobre o futuro da vida se refazem. Era muito comum conversas sobre os projetos de vida que os adolescentes, principalmente, traziam consigo. Aqueles que participavam do PSAF e concomitantemente cursavam o Ensino Médio, se deparavam com a angústia de definir o que fariam da vida – ou na definição de sua profissão- após terminar concluir os estudos.

A angústia estava estampada nos olhos de quem se via amarrado pela ausência de políticas públicas que lhes permitissem acessar os direitos básicos da sobrevivência humana ou pelo simples fato de reduzir o conceito de Projeto de Vida em “arrumar um ganha pão”, esvaziando-se assim de toda subjetividade humana e no desejo de ser quem de fato se quer ser.

Constantemente as juventudes são pressionadas a assumirem projetos de vida de outros; expectativas dos familiares sobre qual graduação realizar; expectativas da sociedade sobre como e quando formar sua família; sobre o emprego que deve seguir, relegando assim seus próprios projetos de vida à segundo plano. Se tornam “proibidos de ser” (Arroyo, 2023) não por escolha própria, mas por que tem o poder de negar condições à própria existência humana.

A compreensão de Projeto de Vida se delineia neste espaço social em que os aspectos históricos-sociais traçam os diferentes modos de vida experienciados pelas crianças e adolescentes, apontando perspectivas sobre si mesmo e sobre o seu futuro. A intenção de reescrever novas narrativas de vida está circunscrita também nas relações sociais que são desenvolvidas no processo de formação humana. A negação das condições sociais condiciona pessoas há uma esfera limitada da vida. Em Arroyo (2023, p.67) podemos compreender que não há como projetar a vida sem “condições sociais de vida”, portanto:

Quando as condições políticas de vida são precarizadas, as vidas são precarizadas, sobretudo quando os padrões de poder decretam as vidas dos outros, da diferença não vivíveis, o poder decreta a negação das condições de vida. O decretar vidas precarizadas, não vivíveis como vidas são decisões políticas do poder que decide decretar condições precárias de vida, de trabalho, renda, moradia, alimentação, saúde, educação. O ser da vida é seletivo para o poder que seleciona as condições de vidas vivíveis e não vivíveis. (ARROYO, 2023, p.69)

Estes e outros desafios sempre estiveram presentes, mas quando eles se erguiam, novas resistências eram criadas em nós. Nosso papel era possibilitar que as condições sociais fossem oferecidas minimamente, reconhecendo o outro como ser humano, capaz e com a vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, 1974). As parcerias também marcaram o desenvolvimento do projeto local. A parceria com a *General Board of Global Ministries* (GBGM) – The Encounter with Christ Program, tornou possível o sonho de inaugurar o laboratório de informática, possibilitando a democratização do acesso à informática por meio de cursos básicos para crianças, adolescentes, jovens e adultos; bem como a oferta de serviços básicos de internet como impressões, 2ª via de contas de água e luz e digitação de currículo.

Com a Prefeitura de Pouso Alegre, por meio da Superintendência Municipal de Esportes, o projeto pode oferecer à comunidade aulas de futebol e recreação, que “além de favorecer a consciência do próprio corpo, seus limites e possibilidades, desenvolve o espírito de solidariedade, de cooperação mútua e de respeito coletivo” (OFICINAS, s.d). Assim, outras parcerias com o comércio local, entidades e organizações da sociedade civil começaram a surgir, abrindo um leque de alternativas às nossas crianças e adolescentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever um relato de experiência é reviver com muito a(fé)to as lembranças que marcaram ciclos de nossas vidas. Sem dúvidas, o Projeto Sombra e Água Fresca é um espaço de formação mútua, no qual a gente educa e se educa. O que mais aprendemos é que não há como padronizar a experiência e que a fé é celebrada na diversidade. Aprendemos também, que as instituições religiosas, podem contribuir significativamente com a comunidade em que estão inseridas; se olharmos ao nosso redor será possível identificar oportunidades para exercermos a nossa vocação.

Descobrimos que não é suficiente ter um projeto; é preciso conhecer o chão onde estamos pisando. Projetos se constroem na coletividade e essa é uma das riquezas do Sombra e Água Fresca. Em várias ocasiões, a presença da comunidade foi maciça e importante na construção da proposta de trabalho.

Ouvir o que as crianças, adolescentes e familiares necessitam e tem a dizer, ajudou o projeto a ser relevante naquela comunidade. Mas não deve ser qualquer escuta, é preciso de atenção aos detalhes – que em muitos casos, não são tão visíveis, mas determinantes.

Nessa direção, a experiência do PSAF nos reforça horizontes, que de algum modo, poderão servir como balizadores teóricos-metodológicos, tanto para os estudos que conectam religião, educação e direitos humanos quanto para a prática social. O primeiro horizonte é de que projetos sociais atuam significativamente na formação política de seus sujeitos. É preciso compreender o entrelaçamento das dimensões políticas que residem na tríade educação – religião e direitos humanos.

É certo que a experiência do PSAF caminha na contramão das novas dinâmicas religiosas que ganharam palco na insurgência do neoliberalismo político-religioso em contexto nacional nos últimos anos. O discurso religioso descomprometido com a dignidade humana só alimenta os interesses daqueles que transformaram a experiência religiosa em mercadoria. Nas palavras de Padilla (2014, p.72) isto se resulta numa mensagem de conformismo onde “[...] o racista pode continuar sendo racista, o explorador pode continuar sendo explorador. O cristianismo será algo paralelo à vida, não algo que a permeie completamente”.

Outro horizonte é de que os projetos sociais gestados por instituições religiosas precisam urgentemente de repensar a sua prática, saindo da esfera “Projetos *para* o povo” para “Projetos *com* o povo”. Dito em outras palavras, a construção coletiva e diária é o que fortalecem os projetos e os tornam relevantes. Em cada lugar há um povo, há uma cultura, uma cosmovisão que precisa ser abraçada afim de que se abram portas em direção a transformação social. A preposição “com” para definir projetos com o povo, nos faz lembrar da coletividade, do ouvir e entender diariamente adolescentes, crianças, famílias e comunidade em seus anseios e histórias.

Embora não foi possível esgotar neste relato todas as experiências vividas, é notável os efeitos do projeto a curto prazo na comunidade. Daqui em diante, seguimos na esperança de a religião se torne uma ponte para ressignificação da vida humana em sua dimensão ontológica, assim como em sua dimensão objetiva, promova o engajamento para a transformação do mundo. Que os sentidos e significados ajudem a quebrar todas as barreiras, possibilitando novos recomeços de vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Vidas Re-Existentes: Reafirmando sua outra humanidade na história**. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BARBOSA, José Carlos. **Salvar e Educar: O Metodismo no Brasil do século XIX**. Piracicaba: CEPEME, 2005.
- BARRETO JR, Raimundo C. Relações inter-religiosas e diálogo-interreligioso na perspectiva do cristianismo mundial. *In: TOSTES, Angélica; RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. **Religião, Diálogo e Múltiplas Pertencas***. São Paulo: Annablume, 2019. p. 59-83.
- BALTAZAR, Analice da Silva Diniz; PINTO, Sabrina Vieira Coelho. **O trabalho do assistente social no Projeto Sombra e Água Fresca da Fundação Metodista de Ação Cultural e Social do Município de Caratinga-MG**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Faculdades Integradas de Caratinga, Caratinga, MG. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/handle/123456789/429>. Acesso em: 05/03/2024.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003. Acesso em: 10/10/2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GOMES, Maurício Antônio de Araújo. Tape, caminho de “Porã”. A intenção é estar ao lado dos índios. Missão da Igreja Metodista com os índios Kaiowás. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 2, p. 94–105, 2024. Disponível em: <https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/34>. Acesso em: 8 mar. 2024.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. *In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 1., 2006. **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn). Acesso em 15/10/2023.
- IGREJA METODISTA. **Cânones da Igreja Metodista 2023**. São Paulo: Angular Editora, 2023. Disponível em: <https://www.metodista.org.br/canones-2023>. Acesso em 14/10/2023.
- IGREJA METODISTA – 4ª REGIÃO ECLESIASTICA. (Data de publicação não disponível). **Projeto Sombra e Água Fresca em Pouso Alegre Inaugura Laboratório de Informática**. Disponível em: <https://4re.metodista.org.br/noticias/projeto-sombra-e-agua-fresca-em-pouso-alegre-inaugura-laboratorio-de-informatica/>. Acesso em 12 de outubro de 2023.
- MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra. **Trechos escolhidos das Memórias de H.C. Tucker: um pioneiro da educação popular**. Revista do Cogeime, n. 12, junho de 1998.

JOSGRILBERG, R. S. (2012). Celebrar a educação na visão metodista: a propósito dos 45 anos do COGEIME. **Revista de Educação do Cogeime**, 21(41), 69-78. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v21n41p69-78>. Acesso em 08/03/2024.

LOPES, Nicanor. **Responsabilidade Social, Pregação e Educação: Tensões Missiológicas no Projeto Missionário da Igreja Metodista em Terras Brasileiras**. São Bernardo do Campo: Tese de Doutorado (Faculdade de Humanidades e Direito, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião) — Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

OFICINAS. **Projeto Sombra e Água Fresca** [Data não disponível]. Disponível em: <https://www.projetosombraeaguaafresca.org.br/oficinas>. Acesso em: 15/10/2013.

PADILLA, C. Rene. **Missão integral: o reino de Deus e a igreja**. Viçosa: Editora Ultimato, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE POUSO ALEGRE. Crianças de projeto assistencial do bairro Morumbi agradecem apoio da Prefeitura. 05 abr. 2019. Disponível em: [https://pousoalegre.mg.gov.br/noticias\\_individual/952](https://pousoalegre.mg.gov.br/noticias_individual/952). Acesso em: 12 out. 2023.

QUEM SOMOS NÓS?. **Projeto Sombra e Água Fresca**, [Data não disponível]. Disponível em: [<https://www.projetosombraeaguaafresca.org.br/quem-somos>]. Acesso em: 10/10/2023.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. Herança teológica wesleyana. **Revista Caminhando**, v. 27, p. 1-17, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-3828/caminhando.v27e022002>. Acesso em: 15/10/2023.

TEIXEIRA, Faustino. Diálogo Inter-religioso e educação para alteridade. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva *et al.* **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006. p. 29 – 40.



# **EDUCAÇÃO FLORESTAL PERTENCIVA E NÃO INCLUSIVA - PADRÕES DE UMA EDUCAÇÃO DE PERTENCIMENTO AMBIENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO FÍSICO E INTELECTUAL**

*Marisa Tinoco<sup>1</sup>*

---

## **INTRODUÇÃO**

Não há como se falar em desenvolvimento, em educação e inclusão, se não há a transformação do espaço e material humano escolar em um ambiente que seja sustentável. Afinal, se todo indivíduo faz parte da natureza, podemos tratar e agir com uma educação pertinente. O desenvolvimento físico e intelectual do estudante pode ser alcançado definitivamente por diversos aspectos.

O que não inclui, não educa – precisamos estimular a plena consciência de pertencimento ao Planeta em que vivemos. Assim, será possível nos enxergar como ferramentas para o funcionamento global da existência. Para isso, precisamos de um ambiente propício à geração e à compreensão do cuidado com o entorno, interagindo com os recursos naturais.

Para acontecer a educação plena, precisamos trabalhar um problema que acomete a maioria dos estudantes no Brasil, a “Síndrome do Invisível” através da cooperação que tem muitos paradigmas filosóficos e antropológicos. Mas esta palavra pode gerar muitos movimentos e manter o foco na ação e no engajamento é fundamental, pois assim, permite avaliar a prática e a construção de um método. Para que isso seja possível, é preciso clareza e profundo conhecimento

---

1 A Educadora Pública e Pesquisadora de Florestas Verdes e Azuis (Terra e Mar) Marisa Ulbricht Tinoco foi Conselheira e Jornalista da APAE e MAIPEDE Mairiporã; Promotora Legal Popular; Projeto de Vida, Empreendedorismo e Tecnologias; Especialização em TEA; Pesquisadora Especialista em Jornalismo Submarino de Plataformas Internacionais; Atuou em Secretarias Ambientais; foi Educadora Voluntária em Missão de Paz no Timor-Leste; teve Método de Ensino comprovado e publicado no Livro: Educação e Multidisciplinaridade – vol. 2 – Pembroke Collins; Autora de Metodologia Ativa na troca de grupo por cooperativa na sala de aula da periferia. Ela é casada e mãe de uma filha autista. Hoje a professora PCD está afastada das funções e é cuidada pela família, com terapias florestais. E-mail: marisa.tinoco@uol.com.br.

do seu papel na educação e geri-la de forma sustentável. A direção pretendida é a de um mundo mais solidário, saudável e em harmonia com a natureza.

## **PONTO DE PARTIDA PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: EXISTÊNCIA E A ECOESCOLA**

Para conseguirmos corroborar e cumprir com os inúmeros tratados internacionais de Combate à Desertificação planetária, tivemos que reverter antes a desertificação de mentes dentro do ambiente educacional. A escola de hoje não promove a cooperação, a preservação e a união a serviço da construção intelectual do ser.

Antes de encontrarmos soluções colaborativas sustentáveis, precisamos motivar o nosso estudante ao desenvolvimento tanto na esfera individual quanto na coletiva, dentro dos diferentes contextos a serem trabalhados na busca de um espaço confortável, verde ou azul (florestas marinhas), para a expressão de cada um. Tendo nas Metodologias ativas Sustentáveis os principais instrumentos de trabalho, dentro da cooperação em sala de aula, derrubando paredes e experimentando a natureza do entorno, de forma colaborativa entre os pares.

Além disso, através da Cooperação Sustentável, o acolhimento e o desenvolvimento intelectual acontecem de forma intuitiva, onde pessoas e meio ambiente diferentes multiplicam possibilidades e interagem com o espaço na busca por soluções, mediante ações que proporcionem esses encontros.

A escola no Brasil está muito longe de oferecer um ambiente saudável para o desenvolvimento físico, interacional e intelectual do indivíduo em formação.

No Capítulo 34 da Agenda 21, há um alerta para a necessidade de acesso a tecnologias ambientalmente saudáveis e de sua transferência em condições favoráveis, em particular para os países em desenvolvimento, por meio de medidas de apoio que.

Promovam a cooperação tecnológica e que permitam a transferência do conhecimento técnico-científico no ambiente pedagógico para o desenvolvimento sustentável.

Como esses jovens vão ter essa motivação, se quem deveria motivá-los termina por fazer o contrário?

Estamos diante de uma nítida diminuição dos espaços públicos naturais, necessários e precisamos vinculá-los à escola.

A minha experiência de mãe de filha autista e professora, que me fez unir os caminhos da educação integrativa e desenvolver a fusão entre métodos.

A cultura da educação florestal é ancestral, através da autonomia desenvolvida pelo próprio aluno é possível contribuir para a formação de

cidadãos colaboradores, motivados e estimulados, ampliando o desenvolvimento cognitivo, trazendo uma evolução para toda a comunidade escolar.

Através das práticas cooperativas sustentáveis, tendemos a “derrubar paredes” e transformar o espaço educacional em um grande espaço de experiências, onde seus sujeitos vivenciarão diferentes possibilidades da vida socioambiental. Podendo intuir e bio construir o seu projeto de vida, e ainda ser multiplicador de empreendedorismo sustentável de si e cidadania.

A frenética transformação da sociedade contemporânea tem colocado em cheque, de modo muito expressivo, a antiquada educação das instituições, assim como a formação do profissional do futuro. Voltado a uma nova visão de pertencimento na dependência ecológica do ser em relação à sua trajetória de futuro profissional e em transformações sentidas inclusive na saúde.

Tornar a cada dia a educação melhor do que ontem, visando o bem da comunidade, transformando o entorno em um lugar feliz e sustentável que permita criar e desenvolver um espaço de viver e aprender.

É compartilhando conhecimentos e práticas de interação ambiental que conseguiremos solucionar problemas da existência de mundo e transformar os conflitos, passando alcançar finalmente as metas que estão tão atrasadas e urgem uma mobilização para atingir os objetivos de maneira eficiente, produtiva e principalmente sustentável.

Seguindo os diversos estudos e métodos que já demonstraram ser possível e indicado que essas interações, junto à tecnologia, ampliam o urgente traçado de Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) [1].

Note que a expressão “desenvolvimento sustentável” surgiu, pela primeira vez, por meio da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em (Eco-92). Ocasão em que 179 países acordaram e assinaram a Agenda 21 [2] Global — um programa de ação que constitui um novo padrão de desenvolvimento (novo!), denominado “desenvolvimento sustentável”, como uma espécie de instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

“A Agenda 21 é constituída por quatro seções, a saber: dimensões sociais e econômicas; conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento; fortalecimento do papel dos grupos principais e meios de implementação.” O que nos força a observar é que estamos mais de trinta anos atrasados!

Dentre as práticas observadas para o desenvolvimento sustentável essencial encontra-se: estímulo, combate à pobreza; mudança dos padrões de consumo; proteção e promoção das condições da saúde humana; proteção dos grupos vulneráveis; redução dos riscos para a saúde decorrentes da poluição e

dos perigos ambientais; promover o planejamento e o manejo dos assentamentos humanos localizados em áreas sujeitas a desastres; proteção da atmosfera; consideração das incertezas: aperfeiçoamento da base científica para a tomada de decisões; prevenção da destruição do ozônio estratosférico (só aumenta o aquecimento global); combate ao desflorestamento/desmatamento; manejo de ecossistemas frágeis: a luta contra a desertificação e a seca; desenvolvimento e fortalecimento de programas de desenvolvimento integrado para a promoção de sistemas alternativos de subsistência em áreas propensas à desertificação (empreendedorismo sustentável); revisão, planejamento e programação integrada da política agrícola à luz do aspecto multifuncional da agricultura em especial no que diz respeito à segurança alimentar e ao desenvolvimento sustentável; proteção dos recursos hídricos, da qualidade da água e dos ecossistemas aquáticos; manejo ecologicamente saudável das substâncias químicas tóxicas, incluída a prevenção do tráfico internacional ilegal dos produtos tóxicos e perigosos; manejo ambientalmente saudável dos resíduos sólidos e questões relacionadas com esgotos; reconhecimento e fortalecimento do papel das populações indígenas e suas comunidades; fortalecimento da comunidade científica e tecnológica; melhoria da comunicação e cooperação entre a comunidade científica e tecnológica, os responsáveis por decisões e o público.

Dentro deste contexto, podemos observar o enorme gargalo nos meios educacionais e gerais estamos trinta anos atrasados para atingir as principais metas traçadas.

A escola no Brasil está muito longe de oferecer um ambiente saudável necessário para o desenvolvimento físico, interacional e intelectual do indivíduo em formação.

No Capítulo 34, há um alerta para a necessidade de acesso a tecnologias ambientalmente saudáveis e de sua transferência em condições favoráveis, em particular para os países em desenvolvimento, por meio de medidas de apoio que promovam a cooperação tecnológica e que permitam a transferência do conhecimento técnico-científico no ambiente pedagógico para o desenvolvimento sustentável.

Para conseguirmos corroborar e cumprir com os inúmeros tratados internacionais de Combate à Desertificação, havemos que reverter antes a desertificação de mentes no ambiente educacional. A escola de hoje não promove a cooperação, a preservação e a união a serviço da construção intelectual do ser.

“A Educação Ambiental pode ser definida como: *todos os processos permanentes de aprendizagem e formação – individual e coletiva – que pretendem promover a reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para melhoria da qualidade da vida e para uma relação sustentável*

*da sociedade humana com o ambiente que integra* (Política Estadual de Educação Ambiental, Lei Estadual n.º 12.780/2007).”

Quem conseguirá aumentar o cuidado com o planeta, se a escola não contribui para o saber e a interação das diferenças?

Através das Metodologias Cooperativas na educação, poderemos estar de fato em acordo com o desenvolvimento sustentável e intelectual e assim conciliar a proteção ambiental, a justiça social e a eficiência econômica do país.

Não podemos medir esforços para a criação de políticas públicas voltadas a um sistema educacional ambientalmente saudável.

## **CAMINHOS COGNITIVOS PARA UM PERTENCIMENTO NA SALA DE AULA E A NEUROCIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FLORESTAL**

Cada indivíduo é único, mas todos pertencem e têm o direito de interagir no mesmo mundo. Para a educação ocorrer de forma democrática e justa com o aluno com deficiências intelectuais, existe a necessidade do Plano de Desenvolvimento Individual ou o PDI – realizado em um tripé: escola, família e terapeutas.

A falta de educação ambiental corrobora também para o surgimento de uma infinidade de doenças como: febre maculosa; Leishmaniose; Dengue, Zica e Chikungunya; depressão e está intimamente ligada direta ou indiretamente a inúmeras comorbidades intelectuais.

Nos meus muitos anos integrando o meio ambiente à sala de aula em escolas públicas, plataformas oceânicas intercontinentais e ainda, a minha experiência com a minha filha autista e sua trajetória, me levam a desenhar e buscar abrir os caminhos percorridos por florestas encantadoras, desafiadoras e curativas. Estabeleci os padrões mínimos de práticas e achados científicos a serem observados nesta educação “selvagem”. O que muitos chamam de educação inclusiva, eu prefiro chamar de Ecoeducação Pertenciva e sempre trabalhei com três Cs: Cidadania, cultura e coragem.

Na ecoeducação é preciso uma conexão com os saberes e técnicas ancestrais indígenas, pois é fato que o impacto da natureza na vida não é uma novidade, mas o que é inovador é o campo emergente da neurociência ambiental, buscando de que maneira, nossos cérebros são tão intensamente influenciados pela presença na natureza.

O meio ambiente é verde e azul (vegetação e água) – e tende a baixar o colesterol, reduzindo o estresse e diminuindo a ansiedade, além de influenciar a produção de dopamina, adrenalina e muitos hormônios necessários para o funcionamento do sistema cognitivo.

Estar ao ar livre, na mata ou cultivar plantas é uma prática que traz melhorias à saúde mental, pois, nossos cérebros e corpos estão em sinergia com a natureza.

A melhor escola certamente será aquela com maior diversidade e abundância de espécies de aves e árvores. E, por fazermos parte dessa biodiversidade, precisamos nos educar e conscientizar dentro disso. Coexistimos graças às diferenças, a inclusão é de todos e para todos, quebrar o elo da corrente implica em colaborar para a extinção da vida humana na Terra. Essa simples consciência já colocaria o Brasil à frente no caminho educacional mundial, afinal, além do extenso litoral, reúne biomas com uma das maiores biodiversidades (Gente, Cerrado, Mata Atlântica, Pantanal e a floresta Amazônica).

Como está a formação do professor no estímulo das habilidades para uma educação em empreendedorismo sustentável?

O docente está preparado para a transformação da necessidade educacional? Cito como exemplo a necessidade em carbono ou o “plantio de água” funcionarem como uma moeda de troca, gerando renda e empreendedorismo sustentável. Como as escolas não estão engajadas para proporcionar aos seus alunos esse empoderamento?

No Japão o shinrin-yoku, o banho de floresta é uma ciência de terapias e uma prática educacional respeitada e difundida no mundo todo. A conexão com a natureza leva a uma experiência multissensorial com os sons, aromas estimulando os sentidos, a compreensão do mundo então, passa a ser de forma intuitiva.

Portanto, é fundamental a formação adequada do professor ou terapeuta a guiar para a construção desses saberes desde práticas como atividades voltadas a observar a casca de uma árvore, perceber o tempo através irradiação do sol, entender os objetos pelo cheiro ou, até mesmo o sabor.

O educador passa então a utilizar os desafios físicos ao ar livre para promover crescimento pessoal, possibilitando o desenvolvimento de habilidades multidisciplinares, evoluções sociais e saúde mental. Essa metodologia educacional leva o aluno a alcançar de forma única o enfrentamento dos medos, gerar autonomia e autoconfiança.

Uma escola que estimula a interação entre seres humanos e animais proporciona um ambiente reduzido de estresse, ansiedade e solidão, além de estimular a comunicação. Nesse contexto, o entendimento, e o desenvolvimento dos alunos com distúrbios mentais e a reabilitação física é trabalhado de forma positiva.

Existem vou além ao observar práticas como a do Engenheiro de Alimentos e professor de Matemática André Ricardo Orlandi, que usa culinária em suas aulas, por acreditar na alimentação saudável como tratamento para uma infinidade de transtornos.

“Com alimentos florestais saudáveis e muita DIVERSÃO, os alunos vão colocar a mão na massa, mexer, agregar e aprender histórias sobre os ingredientes, cultura, consumo, MATEMÁTICA, higiene, economia e preparos”. Orlandi.

As habilidades estimuladas com culinária florestal são muitas: comer saudável para viver melhor; Manter-se com uma boa saúde; Gerar autonomia; Estimular a criatividade e autoconfiança; cozinhar visando socialização; Cultivo do Alimento limpo é partilhar o que a floresta oferece com pessoas, animais e solo.

As deficiências intelectuais mapeadas tiveram excelentes respostas através do estímulo pela natureza, aponto um estudo realizado na Universidade de Michigan em que a resposta cognitiva de um grupo de estudantes expostos à natureza foi muito maior do que a dos alunos de escolas urbanas. O nível de concentração também aumentou com a ajuda do meio ambiente, levando os pesquisadores a concluir que crianças com transtorno do déficit de atenção e com hiperatividade tiveram um aumento na capacidade intelectual, gerando ainda diversão, socialização e entendimento do meio-ambiente. Atividades em meio à natureza reduzem o risco do desenvolvimento de miopia. Segundo estudo divulgado, uma escola de Taiwan realizou outra pesquisa em duas escolas com um nível equivalente de miopia entre as crianças. Um dos colégios recebeu a instrução de estimular atividades externas com os pequenos, enquanto o outro manteve seu padrão diário. Ao final de um ano, a escola que levou seus estudantes à natureza com mais frequência teve uma diminuição de 17,65% nos índices da condição de saúde, enquanto a outra teve uma redução de apenas 8,41%.

A vitamina D é importante para a saúde mental, e ela só pode ser produzida pelo organismo quando há contato com o sol e na falta dela é comum o desenvolvimento de uma depressão sazonal – nos levando a refletir sobre o efeito sobre a ambiental no desenvolvimento cognitivo.

Um estudo publicado pela revista Nature em 2016, aponta ainda, que a quantidade de tempo na natureza tanto para casos de depressão quanto os de hipertensão arterial poderiam ser prevenidos com a visita semanal a espaços de natureza por ao menos 30 minutos.

Sendo assim, não sobram dúvidas: a escola precisa ir “lá fora”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Ângela. “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.** Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. Juventude, cidadania



e meio ambiente: subsídios para elaboração de políticas públicas. Brasília/DF: UNESCO, 2006.

LUCAS BARANYI; **Portal Uol revista vivabem** 09/2018.

TINOCO, Marisa. “**Metodologia ativa na troca de grupo por cooperativa na sala de aula da periferia**”, pg 176, livro: EDUCAÇÃO E MULTIDISCIPLINARIDADE (vol 2), 2021.

ORR, David. **Escolas para o Século XXI**. Revista da TAPS/ Associação Brasileira de Tecnologias Alternativas e Promoção da Saúde, nº 16. São Paulo: TAPS, 1995.

# A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DE CONTEXTOS

*Arcelita Koscheck<sup>1</sup>*

*Marisa Lúcia Taglieber Ziembowicz<sup>2</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

A fase da educação infantil é marcada por diversas descobertas e desafios enfrentados pelas crianças, uma vez que é um contexto propício para explorarem, brincarem e aprenderem. Por essa razão, é fundamental que a escola promova ambientes que possibilitem o desenvolvimento das habilidades infantis, incentivem a exploração, a formação de laços, melhorem o desenvolvimento motor e cognitivo e proporcionem uma sensação de cuidado e acolhimento.

A infância é o período mais importante na vida humana, pois é nesse período que se formam os primeiros conhecimentos, seja no ambiente familiar, na escola ou na sociedade. Para isso, é fundamental que a escola funcione como um espaço que proporcione segurança tanto para a criança quanto para sua família. É um lugar onde a criança pode explorar sua natureza lúdica e receber estímulos que favoreçam seu desenvolvimento social, cognitivo, motor e emocional, fortalecendo a base, dando suporte para as próximas fases de sua educação, além de promover a formação de um indivíduo crítico e consciente.

O objetivo deste artigo é analisar a construção de saberes na infância e a importância dos contextos de exploração e as vivências significativas para as crianças na educação infantil. É fundamental criar ambientes de aprendizagem durante a infância para que as crianças possam explorar e crescer em seus potenciais de maneira ativa, utilizando a ludicidade, a criatividade e a imaginação. Entre os resultados da pesquisa, destacamos que uma escuta atenta e sensível favorece o aprendizado infantil, pois permite que a criança assuma um papel ativo na construção de seu conhecimento. O educador, ao observar, analisar e refletir sobre as estratégias e abordagens pedagógicas, também contribui para o empoderamento das crianças.

---

1 Mestra em Educação (URI), Licenciatura em Pedagogia (UNIJUÍ) Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Santo Cristo/RS. E-mail: arcelita.ak@gmail.com.

2 Licenciatura em Pedagogia (UNIFACVEST). Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Santo Cristo/RS. E-mail: marisatz16@gmail.com.

## EDUCAÇÃO INFANTIL E PERCEPÇÕES HISTÓRICAS

As pesquisas, investigações e reflexões acerca da educação infantil têm sido um importante processo na construção de uma educação centrada na criança e nas especificidades relacionadas a infância. Relativamente a algumas décadas atrás, a educação infantil, historicamente, era caracterizada por uma perspectiva assistencialista, centrando-se essencialmente na provisão de condições rudimentares de saúde, alimentação e cuidados essenciais para o desenvolvimento infantil. Nos dias de hoje, a sociedade tem cada vez mais consciência da importância da educação infantil para o amadurecimento da criança, entendendo que isso transcende a mera supervisão. A infância é encarada como a etapa primordial da educação, essencial para a construção de alicerces firmes que apoiarão seu avanço social e cognitivo.

O reconhecimento desta etapa como um espaço de aperfeiçoamento das habilidades, tem se consolidado à medida que se compreende a criança como um ser social, detentor de direitos, e se reconhece sua capacidade de aprendizado desde os primeiros anos de vida. Passa-se, assim, a adotar uma postura ativa em vez de meramente observadora, iniciando uma transição para uma educação que se foca na compreensão das necessidades das crianças, buscando metodologias pedagógicas que transformem a infância em um processo de evolução e atento às suas particularidades.

Ao longo da história, a educação infantil passou por diversas transformações, e essas modificações continuam a ocorrer diariamente, tanto nas práticas pedagógicas quanto nos conceitos que visam otimizar o aprendizado das crianças, até os dias de hoje. Essas mudanças, embora busquem avanços, enfrentam desafios ao tentar aliar os direitos da criança às abordagens educativas, uma vez que é necessário estabelecer atividades que promovam o desenvolvimento das capacidades e habilidades infantis, preparando-as para a vida em sociedade. Atualmente, a educação infantil se fundamenta na intersecção entre cuidar e educar. Esse contexto proporciona apoio e aprendizado, incentivando o crescimento motor, cognitivo, social e emocional dos pequenos, reconhecendo essa necessidade como um elemento central para a formação de indivíduos íntegros e preparados. Tal abordagem contribui para a conquista da autonomia e a prontidão para desafios futuros. Para alcançar esses objetivos, é essencial se disponibilize ambientes e/ou cenários que visam estimulem a criatividade e a curiosidade natural da infância.

Para Brzezinski (2012), dentre as principais leis que definem a relevância da Educação Infantil à formação do indivíduo, destaca-se a Lei das Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96) esta prevê o desenvolvimento da criança integralmente, respeitando as individualidades de cada sujeito, suas

especificidades, bem como pressupõe olhar atento e observador aos diferentes tempos e habilidades dos educandos. A Lei das Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394.96) reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o amparo e a normatização dos objetivos propostos para as crianças até os cinco anos de idade de maneira integral, considerando como primordiais os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, ou seja, sendo responsabilidade da escola, nesse contexto, era a de complementar os esforços das famílias para promover um desenvolvimento integral das crianças. (Brzezinski, 2012).

## **INFÂNCIA: O INÍCIO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS**

A infância é a fase da vida em que a pessoa começa a experienciar emoções, desenvolver pensamentos, tomar atitudes e estabelecer relacionamentos. É o momento em que ocorrem os primeiros aprendizados e descobertas. Desde tempos antigos, diversos filósofos tentam compreender o que realmente significa ser criança. Ghiraldelli Jr. (2001) apresenta duas visões sobre a infância: na primeira, as crianças são vistas como seres inocentes; na segunda, são percebidas como indivíduos com diversas particularidades, sem que a inocência ou bondade sejam consideradas características fundamentais.

Com o passar dos anos, diversas visões sobre a infância foram se desenvolvendo. No século XVI, por exemplo, as crianças eram vistas como pequenos adultos e muitas vezes estavam à margem tanto da sociedade quanto do núcleo familiar, sem uma inserção clara em grupos sociais específicos e sem acesso a cuidados de saúde ou disciplina adequada. De acordo com Ariès (1981), durante a Idade Média, não havia um vínculo emocional reconhecido em relação à infância. Nas palavras do autor:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (Ariès, 1981, p. 156).

Com o passar do tempo, a educação infantil transformou-se de um mero espaço assistencialista para um ambiente que reconhece a criança como um ser com potencialidades, buscando uma educação voltada para o

pleno desenvolvimento do indivíduo. O foco agora é assegurar os cuidados fundamentais da infância, levando em conta os elementos essenciais para seu crescimento social, motor, cognitivo e emocional.

Medel (2014), em seus estudos relacionados a educação infantil destaca a educação infantil como mais que um espaço de cuidados, sendo este também um lugar para a construção de aprendizagens. Neste sentido, é preciso considerar sua faixa etária, o grau de desenvolvimento e sua identidade cultural na qual está inserida, arquitetando propostas e metodologias pedagógicas que permitam o aprimoramento das suas habilidades.

Para que a educação infantil se torne um espaço de formação e transformação, é fundamental entender a criança em suas particularidades, vulnerabilidades e ansiedades. Para muitas dessas crianças que adentram a escola pela primeira vez, este pode ser o primeiro momento de separação da família, cercadas por pessoas desconhecidas. Portanto, a instituição de educação infantil deve ser planejada com foco nas necessidades e na segurança da criança, oferecendo ambientes que possibilitem descobertas significativas, além de serem acolhedores e agradáveis.

Dessa forma, o planejamento para a educação infantil não deve limitar-se apenas aos conceitos e fundamentos teóricos que embasam as diretrizes dessa etapa, mas deve também assegurar que as propostas e práticas pedagógicas criem oportunidades de expressão, valorizem as interações sociais e incentivem o desenvolvimento emocional e efetivo das crianças. Isso implica em oferecer novas experiências e aprendizagens significativas.

Conforme apontam Hoyelos e Riera (2019, p. 25), a escola de educação infantil é uma organização complexa que nos impede de simplificar sua essência. Nesse cenário, aspectos como relacionamentos, organização do ambiente, cuidados prestados, tipos de vínculos afetivos estabelecidos, bem como objetos, cores, sons e iluminações são elementos inseparáveis que coexistem nesse contexto educativo.

Horn (2004) defende a organização do espaço como ferramenta pedagógica, promovendo o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula, permite momentos e vivências significativas para as crianças. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem propiciam a imaginação, criatividade e aprendizagem.

## **CONSTRUÇÃO DE SABERES ATRAVÉS DE VIVÊNCIAS A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DE CONTEXTOS**

A construção de saberes e/ou das aprendizagens na educação infantil é um marco para esta fase da criança. Pois, a criança aprende a partir de suas experiências, de suas vivências, das trocas e da interação com as pessoas e com o meio em que se encontra. Assim, é preciso um cuidado ao planejar propostas que busquem viabilizar as dimensões da infância, uma tarefa nada fácil, consolidar habilidades e estratégias, através de aspectos relevantes na formação de um cidadão crítico e social (Medel, 2014). Para a autora, a constituição de saberes na educação infantil precisa estar em consonância com o desenvolvimento pleno e integral da criança, favorecendo a aquisição de autonomia e preparando-o para o mundo.

Nesse sentido Albuquerque et al destacam que:

[...] este é um tempo precioso na vida das crianças em que descobertas, relações e experiências constituem a possibilidade delas se constituírem como sujeitos sociais, pertencente a uma cultura e, ao mesmo tempo, instituírem as suas singularidades nesse mundo. É na infância que as crianças alicerçam as aprendizagens que serão construídas ao longo de suas vidas e, conseqüentemente, num plano mais afetivo, que reservas de entusiasmo pela vida serão nesta fase “bem guardadas”. (2019, p. 17)

Na Educação Infantil o professor atua como um incentivador para que a criança consiga, a partir de situações propostas no cotidiano da sala de aula, instituir novos conhecimentos reorganizando aquilo que já sabe, aperfeiçoando seus saberes. Como ressalta Zabalza (1998), é preciso considerar as peculiaridades da educação infantil, levando em conta a criança em sua integralidade, mas sem esquecer-se das necessidades da infância, valorizando o brincar e as experiências lúdicas como ferramenta no processo de aprendizagem da criança.

Freire discute em suas pesquisas de que, [...] “a escola, assim, deve ser espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender, de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (1997, p.42), para assim garantir o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

Na fase da educação infantil, a criança assimila diversas aprendizagens, estruturando os processos formativos que vão contribuir para seu pleno desenvolvimento. Conforme destaca Matos (2003), é nesse contexto que as crianças aprimoram suas habilidades físicas e motoras, desenvolvem suas competências sociais e emocionais e se apropriam dos processos cognitivos, utilizando-os como meio de transformação pessoal e do ambiente ao seu redor. Por essa razão, a atuação da escola deve transcender o simples educar e cuidar, pois a educação infantil representa uma etapa fundamental na construção do desenvolvimento.

Na Educação Infantil, as aprendizagens se efetivam por meio de brincadeiras, interações e experimentações, tornam-se ainda mais expressivas quando as situações vivenciadas diariamente acontecem de forma lúdica. Todavia, é importante que o adulto educador, proporcione contextos investigativos dentro da própria sala de aula ou em outro ambiente escolar desejado. Ou seja, utilizar-se de instrumentos pedagógicos diferenciados e problematizadores para o desenvolvimento de vivências em contextos investigativos na educação infantil. Rinaldi (2016) ressalta que as escolas precisam oferecer espaços de aprendizagem, que possibilitem à criança criar e construir com autonomia.

É importante ressaltar que os contextos investigativos estão alinhados com as metodologias ativas, que valorizam a participação dos alunos. Essa abordagem é uma maneira de o professor organizar o tempo e o espaço de forma planejada, permitindo que as crianças interajam com o ambiente, descubram e o transformem. Segundo Zabalza (1998) discorre sobre a eficácia dos materiais educativos utilizados na escola infantil deverá estar vinculada a sua potencialidade para assim desencadear na criança o interesse para a exploração no contexto em que está inserida.

Segundo Dubois (2022), os contextos investigativos representam uma alternativa metodológica que visa estimular, respeitar e assegurar os direitos das crianças em relação ao seu desenvolvimento e aprendizado. Isso envolve um conjunto de materiais selecionados com cuidado, organizados em uma quantidade e qualidade apropriadas; materiais que possam se interligar para facilitar a construção, a criação, a composição, o projeto e a representação. Em outras palavras, trata-se de uma oportunidade para que as crianças possam investigar de maneira que suas aprendizagens adquiram significado. Além disso, é crucial entender que, na educação infantil, o currículo deve proporcionar momentos em que a criança possa expressar sua naturalidade, criatividade e curiosidade características dessa fase da vida, sempre com devida atenção e cuidado. Oliveira (2014, s.d.) discorre,

A grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propícios de aprendizagem. A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um dom, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar situações com parceiros diversos.

Neste sentido, percebe-se que o universo infantil é rico em possibilidades e oportunidades, os quais quando explorados de forma correta contribuem significativamente no processo de ensino aprendizagem da criança, assim como destaca Garcia (2016, p.42),



No cotidiano escolar, as crianças encontram oportunidades para interagir e aprender com diferentes adultos e com seus pares – tenham estes a mesma idade ou não. E nesse cenário de convivência com iguais e diferentes em idade, a criança experimenta um processo mais complexo de socialização e desenvolvimento pessoal. A criança – como ser humano- se constitui através da relação com o outro, e ao mesmo tempo, produz a si mesma.

A partir da adoção de uma prática docente contextualizada, as crianças são convidadas à construção e transformação da realidade, expressando suas vontades e desejos, dando formas a criatividade e a sua imaginação. Segundo Oliveira (2014), o trabalho lúdico permite a construção e desenvolvimento das diferentes capacidades infantis, desde motora à intelectual. De acordo com Suart e Marcondes (2009, p. 53), “[...] as atividades experimentais podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, desde que sejam planejadas e executadas de forma a privilegiar a participação do aluno”.

Criar contextos investigativos ou ainda “convites para explorar”, com objetivos previamente elaborados, são mobilizadores de saberes, e levam à aprendizagem, é uma maneira prática e concreta de envolver as crianças em um processo complexo que pressupõe o uso e manuseio de diferentes materiais, uma diversidade de elementos, por mais natural ou simples que seja, estes oportunizam múltiplas combinações e revelam ricas possibilidades de construção de conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quanto mais rica for a interação entre o professor e a criança em sua frente, mais forte será a relação de afeto, encantamento e sensibilidade em relação ao contexto ao que observa, contempla e aprende. Essa é uma das várias reflexões que surgiram durante nossa pesquisa sobre o tema. É essencial compreender o papel do professor e reconhecê-lo como um agente cuja função deve ser consciente e reflexiva diante das diferentes situações que possa vir a acontecer.

Na Educação Infantil, o foco deve ser a identificação das potencialidades da criança, assim como sua capacidade afetiva, criativa e cognitiva. É essencial promover o desenvolvimento em áreas como motricidade, linguagem, percepção e representação do ambiente, sempre considerando o avanço natural da idade e a intervenção pedagógica do professor.

É fundamental entender que a escolha dos materiais a serem ofertados nos contextos de investigação, assim deve ser feita de uma maneira que leve em conta a dimensão estética e que a observação das ações e interações das crianças com o ambiente escolar deve ser permeada por afeto, descobertas e desafios. Isso pode resultar em experiências extraordinárias que tocam e sensibilizam de

diferentes maneiras, possibilitando que se forme um agente pesquisador, que reflita sobre as narrativas presentes, reconhecendo as habilidades, potencialidades e dificuldades.

A Educação Infantil tem um papel vital no atendimento integral das crianças, sendo uma fase importante para a formação, o desenvolvimento e a construção das habilidades humanas. Além de assegurar seu lugar como a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil também engaja-se nas discussões sobre os outros níveis de ensino, enfrentando o desafio de ampliar as políticas públicas em consonância com o contexto histórico. É preciso ter consciência do próprio fazer, clareza do porquê propõe determinado contexto. Os espaços precisam permitir vivências significativas, tornando-as protagonistas de suas próprias descobertas, aprendendo com entusiasmo e curiosidade. A temática em questão ainda é limitada, é preciso refletir e discutir sobre este assunto tão relevante e ponderoso na esfera educacional.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para pensar à docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Lei das Diretrizes e Bases Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUBOIS, Cintia. **Contextos Investigativos: O que são? Para que servem? Como planificá-los?** maio. 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uP6QKNQ5Mbo>. Acesso em 10 agos. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Joe. **Convivência na escola: diferentes olhares de pesquisa**. Curitiba: UTP, 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Revista Educação*, v. 26, nº 2, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3680/2078>.

HORN, Maria Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. setembro 2024.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. 1 ed. – São Paulo: Phorte, 2019.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia; **O papel do movimento na Educação Infantil**. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (org.) Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MEDEL, CassiaRavena. Mullin. de A.; **Educação infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. São Paulo: Ed. Vozes,2014.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Rinaldi, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury - 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SUART, Rita Cássia; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. A manifestação de habilidades cognitivas em atividades experimentais investigativas no ensino médio de química. **Ciência & Cognição**. v. 14, p. 50-74, 2009.

ZABALZA, Miguel Antônio. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# **NAS TRINCHEIRAS DA SOCIOEDUCAÇÃO: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO DA FUNDAÇÃO CASA**

*Talita Alessandra Tristão<sup>1</sup>*

*Mariana da Silva Santos<sup>2</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

O fim do século XX e início do século XXI trouxeram consigo uma série de discussões que, apesar de levantadas e pautadas anteriormente, não encontravam espaço para se fazerem crescer, principalmente nos países do Sul global, caso brasileiro. Os direitos das crianças e dos adolescentes, bem como sua posição social enquanto sujeitos de direitos podem ser enumerados na lista de assuntos que se fizeram como prioridade para certa parcela da população envolvida em debates e reuniões que borbulhavam nesse momento histórico em prol de minorias sociais. Até o momento da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, o caráter menorista adotado como ótica na construção de leis e políticas públicas que diziam respeito às crianças e adolescentes os deixava em segundo plano no que diz respeito aos seus direitos na sociedade. Com o ECA, buscou-se construir um novo regime de verdade, até então pouco conhecido pela sociedade brasileira, o da ressocialização do jovem, que passaria a ser chamado “socioeducando” ao adentrar ao agora denominado “sistema socioeducativo”.

Como é sabido e estudado por diversas/os autoras/es que se detém ao tema (Passetti, 1999; Vicentin, 2005; Roman, 2009; Oliveira e Silva, 2011), a hereditariedade e os territórios dessas/es jovens são alvo de constante escrutínio, perseguição e investigação que as/os colocam sempre em posição de suspeitas/os. Nessas condições, de precariedade (Butler, 2019) exacerbada e utilizada contra cada um desses sujeitos, faz-se necessário ocupar um espaço de resistência.

---

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestra em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Educadora social na Fundação CASA. E-mail: talita.alessandra@yahoo.com.br.

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Graduada em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu. Professora da Rede Municipal de São Paulo. E-mail: marianasantos106@gmail.com.

O contato com as agências de controle e repressão adestram os adolescentes a um cotidiano de horrores e humilhação, ante o qual só podem querer reafirmar mais fortemente a capacidade de resistir ao medo e à violência. Ser mais forte que a punição é o caminho [...] (VICENTIN, 2005, p. 39).

Nesse sentido, o tempo destinado ao lazer, cultura, arte-educação e, até mesmo, as práticas pedagógicas e profissionalizantes também são espaços de resistência, de afirmação do ser, de reflexão sobre opressões etc., visto que os movimentos de disputa entre jovens, gestão do centro de internação, equipe de segurança, agentes socioeducativos e profissionais das múltiplas áreas que compõem tal espaço se fazem constantemente presentes.

Assim, aqui buscaremos enfatizar as brechas utilizadas por profissionais da educação e pelas/os próprias/os jovens em um empenho que visa alcançar espaços de destaque para suas próprias narrativas, subjetividades e histórias de vida.

### ***HISTÓRIAS QUE SE REPETEM***

Segundo a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2021), as instituições de privação de liberdade no Brasil, sejam elas destinadas ao cumprimento de medidas socioeducativas ou penais, são a definição de ambientes que garantem condições subumanas aos que por elas passam. Insalubres e degradantes, tais espaços têm como principal característica a utilização da disciplina, do tratamento cruel e as constantes “mutilações do eu” (Goffman, 1961, p. 24) como meios de atingir seus objetivos, que, evidentemente, está longe de ser o de ressocializar e/ou reinserir de forma plena na sociedade aqueles que por eles passam.

Por outro lado, ao marcar tais sujeitos, inserindo-os no sistema através de uma socialização autoritária (Passetti, 1999), traça-se um caminho de histórias que se repetem e perpetuam, exacerbando a precariedade de corpos que são expostos ao escrutínio diário, que são vulnerabilizados a partir de ações do Estado e que o fortalecem enquanto enfraquecem classes sociais específicas.

Dentro do vitorioso Estado mínimo da pregação neoliberal faz-se presente um simultâneo e incontestado Estado máximo, vigilante, onipresente, que se vale de ampliadas técnicas de investigação e controle, propiciadas pelo desenvolvimento tecnológico, que manipula o medo e a insegurança, para criar novas e dar roupagem pós-moderna a antigas formas de intervenção e de restrições sobre a liberdade individual (KARAM, 2012, p. 71).

A ação de tal Estado máximo se faz mais presente em contextos nos quais muito foi negado (saúde, educação, moradia, assistência, saneamento básico), locais nos quais o Estado só chega para “intervir com o objetivo de conter a alegada delinquência latente nas pessoas pobres” (Passetti, 2020, p. 348).

No atual contexto carcerário do Brasil, país com a terceira maior população prisional do mundo, aproximadamente 70% das pessoas presas são

negras, de acordo com dados divulgados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. Pode-se dizer que o encarceramento em massa da juventude negra se configura como uma nova etapa da segregação racial (Alexander, 2018).

Em países de passado colonial e escravocrata, como é o caso do Brasil, as populações outrora perseguidas passaram a ser estigmatizadas, bem como o grupo étnico colonizado ou escravizado passou a ser visto como alvo da repressão social, policial e institucional, sendo os sujeitos desses grupos classificados como “exóticos”, “atrasados” ou “selvagens”, conforme explica Mudimbe (2019). O conceito de estigma, explicado por Goffman (1988) como uma construção social, por meio da qual se busca naturalizar aspectos culturais com a intenção de excluir e marginalizar determinados indivíduos e grupos, por conta de marcadores identitários, “pode, nitidamente, funcionar como um meio de controle social formal” (Goffman, 1988, p. 149-150).

Além disso, o autor explicita que a estigmatização de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos funciona como um meio de afastar os sujeitos pertencentes a esses grupos das diversas vias de competição, sendo um instrumento de manutenção dos poderes estabelecidos.

Mudimbe (2019) salienta que a colonização se dá por meio da exploração do território, através do domínio de uma maioria local e pela dominação do espaço público, da predominância da perspectiva ocidental, com intuito de “organizar e transformar áreas não europeias em constructos fundamentalmente europeus” (Mudimbe, 2019, p. 18).

A estrutura colonizadora trata-se de um dos elementos responsáveis por “produzir sociedades, culturas e seres humanos marginais” (Mudimbe, 2019, p. 21). Nesse sentido, a prisão passou a cumprir o papel de manter a estrutura de poder por meio da inclusão dos indivíduos vistos como *delinquentes* em seu jogo de poder, evidenciando que a sociedade na qual vivemos não se caracteriza mais pela exclusão daquelas/es que supostamente transgrediram a lei, mas sim pela construção de um espaço específico para tais sujeitos, caracterizado pela astúcia com a qual é gerido, visto que, ao mesmo tempo em que perpetua a ideia de constante insegurança, também fortalece os aparatos de vigilância, como as polícias e exército, enquanto dissemina medo na população que é coagida a aceitar as intervenções e investidas do Estado (Foucault, 2015).

Os códigos penais criados no período pós-abolição continuavam a criminalizar a população negra. O Código Penal de 1890, primeiro código penal republicano, criminalizava o samba e a capoeira (Gama, 1929). Esse Código também previa punições a sujeitos considerados “vadios e vagabundos”, ou seja, os sujeitos que não exerciam uma profissão formal. Esses sujeitos criminalizados eram, basicamente, os negros que, supostamente recém libertos, não tiveram

nenhuma reparação histórica. Portanto, não é exagero perceber semelhanças na criminalização de jovens negras/os hoje privadas/os de liberdade com as/os jovens negras/os escravizadas/os. É possível estabelecer relação também entre aquelas/es que foram abandonadas/os pelo Estado no pós-abolição e o cenário de crescimento industrial que se estabeleceu no Brasil posteriormente que dava preferência para imigrantes europeus e seus filhos, enquanto aqueles que haviam sido escravizados e seus descendentes foram abandonados à própria sorte, sem emprego ou políticas públicas que os amparasse (Santos, 2020).

Com tal panorama histórico, fica evidente a característica estrutural e estruturante que a questão racial ocupa na história brasileira. Esse recorte racializado também está presente no sistema socioeducativo, sobre qual nos concentraremos a seguir.

### ***O ESPAÇO OCUPADO PELOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO***

É no contexto apresentado, conhecido intimamente pelas/os jovens brasileiras/os e periféricas/os, que a Fundação CASA se torna um espaço de aprisionamento e modulação constantemente utilizado pelo Estado em prol da regulação e/ou neutralização dos corpos que rompem com a lógica neoliberal de busca pelo sucesso através do trabalho e da ordem. Assim, ao chegar nas unidades de internação, as/os jovens encontram todo um aparato de segurança que promoveria, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), uma dita proteção. Proteção essa que ocorre através da tutela e, principalmente, da submissão à instituição (Nascimento, 1980). Dentre os recursos utilizados por tal espaço para forjar novas subjetividades encontra-se a educação.

Nas unidades de internação, professoras/es e educadoras/es constituem um quebra-cabeças de inúmeras peças que o Estado busca construir e monitorar para que nada saia de seu controle. Juntamente com agentes socioeducativos, técnicos de áreas como Assistência Social, Psicologia, Pedagogia, seguranças terceirizados, equipe gestora dos centros, técnicos de segurança, entre tantos outros funcionários, as/os profissionais da educação que atuam em sala de aula farão parte de uma teia de relações estabelecidas entre os membros da instituição e as/os jovens internadas/os.

Compreende-se que as instituições apresentam certa hierarquização que não se molda aos seus funcionários, mas que molda seus funcionários em prol do que já estava posto quando estes começaram a fazer parte de tal espaço. Sendo assim, as singularidades das/os professoras/es e educadoras/es que atuam na Fundação CASA não são integralmente respeitadas, a hierarquização fundamental do espaço tem mais importância que as singularidades de seus



funcionários. O que não quer dizer, por outro lado, que tais singularidades sejam completamente sufocadas.

O primeiro ponto importante que perpassa a vida profissional das/os professoras/es e educadoras/es que desenvolvem trabalho nas unidades de internação está relacionado ao encontro com o desconhecido quando adentram tais espaços. Ou seja, a falta de aporte teórico e prático ao longo da formação e a constante precarização do trabalho docente se encontram no momento de escolha do espaço de trabalho, que pode ser indicado por um colega que já passou pelo mesmo, por algum parente que conheça o projeto ou por meio de um edital publicado em grupos de redes sociais e, assim, muitas vezes por acaso, o quadro de profissionais da educação das diversas unidades da Fundação CASA vai se construindo.

As cartas-convite e indicações são significativas na contratação de profissionais que atuam na educação profissional e nas oficinas de arte e cultura da instituição. Já a educação formal tem como principal porta de entrada os editais para contratação em regime de “categoria O”, nos quais a relação entre contratado e contratante se dá diretamente com a Secretaria Estadual de Educação, através de escolas vinculadoras, que devem deslocar professoras/es não-efetivos para trabalhar nas unidades de internação. Tais contratos permitem um vínculo máximo de três anos ou até o fim do ano letivo do vencimento do contrato (São Paulo, 2021).

O cenário atual encontrado nos espaços para educação formal, oficinas de arte e cultura e ensino profissionalizante oferecidos pela Fundação CASA é marcado pela descontinuidade de ações que buscam fortalecer laços, programas e projetos, como apresentado em uma série de pesquisas realizadas por profissionais que atuaram diretamente nesse contexto (Tristão, 2022; Limongelli, 2018; Roman, 2009). Fato que tem inúmeros pontos a serem levantados, como por exemplo a dificuldade de aproximação que o próprio ambiente de privação de liberdade já impõe entre as/os jovens internadas/os e os que trabalham na instituição.

Quando se fala da sala de aula, especificamente, é preciso levar em consideração que certa proximidade facilita o acesso aos pensamentos, ideias, histórias de vida e questões vividas pelas/os estudantes. Na Fundação CASA não é diferente. É preciso certo tempo até que se construa as relações que permeiam o ambiente escolar. Tempo esse que por muitas vezes é findado devido a aspectos institucionais, como a própria desinternação, mas também decisões autoritárias, que marcam o fim de ciclos que poderiam ter continuidade caso não ocupassem espaços de resistência.

Nesse sentido, um quadro de professoras/es e educadoras/es dispostas/os a discutirem sobre as relações que permeiam a vida dessas/es jovens como o racismo institucional, a criminalização da pobreza, as mazelas do capitalismo

neoliberal, as questões de classe, entre outros, é uma afronta aos aspectos institucionais que buscam culpabilizar as/os adolescentes pelas ações que os levaram aos centros de internação, individualizando aspectos que vêm sendo construídos gradativamente desde a chegada dos portugueses ao Brasil.

Cabe-nos pontuar que o papel da educação no sistema socioeducativo não ocupa um lugar de salvação de jovens que estão sendo esquadrihados pelo Estado desde o momento de seu nascimento, que vêm tendo suas famílias enquadradas em espaços específicos aos ditos “criminosos” e que têm acesso ao Estado apenas a partir do Estado penal, em um movimento que só permite o alcance a alguns direitos quando priva a liberdade do sujeito.

Assim, a educação não é prioridade dentro de espaços como a Fundação CASA, da mesma forma que como todos os outros aspectos não relacionados à punição, a educação se faz presente apenas como mais um acessório que busca construir um regime de verdade pautado na necessidade da proteção do Eu enquanto normaliza e neutraliza o Outro (Roman, 2009). Deste modo,

É improvável uma reestruturação profunda do sistema de internação pois há, no mínimo, três grandes níveis de empecilhos, que assim podem ser denominados: inércia do cotidiano institucional, falta de vontade política e, por último, articulação com uma justiça punitiva e socialmente consentida (ROMAN, 2009, p. 292).

Ainda assim, algumas experiências realizadas por professoras/es e educadoras/es têm se mostrado de relevante importância para que a passagem de meninos e meninas pelo sistema socioeducativo tenha mais humanidade e respeito, apesar do papel que eles e elas foram enquadrados para desempenhar na sociedade. Desse modo, tais profissionais buscam construir certa relação de proximidade, afetividade, troca de saberes e quebra de paradigmas como o da individualização da culpa. Destarte, acabam por forjar novas relações e possibilidades.

As experiências prévias das/os jovens com a educação nem sempre são reconhecidas como boas ou significativas. Por muitas vezes, a escola representou um lugar hostil que, assim como outras instituições da sociedade, delegou um espaço de exclusão às/aos jovens acusadas/os de cometer ato infracional. Nesse sentido, a educação formal oferecida dentro das unidades, por vezes, tem como ponto de partida uma busca pela resignificação da cultura escolar. Resultados da pesquisa realizada por Tristão (2019), cujo objetivo foi pesquisar o campo da educação não formal na Fundação CASA e verificar se é ou não possível educar com ou para a liberdade naquela instituição, coadunam com esses apontamentos. A jovem Amélia<sup>3</sup>, cuja internação na Fundação CASA durou 10 meses, afirmou

---

3 Trata-se de nome fictício, escolhido pela entrevistada, para manter o caráter sigiloso e ético da pesquisa.

em entrevista para a referida pesquisa que estava matriculada na escola antes de ser internada, mas, não gostava de estudar. Entretanto, a jovem destacou o fato de ter ampliado a visão em relação aos estudos dentro da Fundação CASA, ao conhecer educadoras/es e professoras/es comprometidas/os, que a escutavam e consideravam suas vontades nas aulas, devido ao fato de a turma ser menor dentro do sistema socioeducativo. Contudo, Amélia fez questão de enfatizar que considera a Fundação CASA horrível, tendo presenciado diversas violações contra os direitos humanos no período em que esteve internada. Tendo isso em vista, evidencia-se que a reaproximação da jovem com os estudos relaciona-se mais às ações pontuais de alguns/algumas professores/as e educadores/as e não a uma conduta institucional.

Em entrevistas realizadas com profissionais da educação que experienciaram o sistema socioeducativo, Santos (2022) afirma que o primeiro movimento de professores e professoras é o de buscar se aproximar de seus alunos e alunas, que nesse caso também estão internados/as, e acolher suas demandas enquanto sujeitos, ou seja, de forma integral. Consequentemente, há certa busca por compreender as relações específicas deste espaço, como as questões que os/as levaram até ali, as configurações familiares, os conflitos inerentes a essa realidade, as preocupações com o mundo externo, a busca pelo ideal capitalista de acesso a bens.

Nesse sentido, surgem temas como a quantidade de jovens negros e negras encarcerados/as, a criminalização dos espaços como as periferias e favelas das cidades, a violência policial, a desvalorização de elementos e costumes da cultura afrobrasileira ou a ela relacionada, como a capoeira, o funk, o rap, entre outros, bem como o apagamento da importância da população negra para a construção do país em que vivemos e de sua história de lutas e resistências (Santos, 2022).

Para que tais discussões ganhem corpo e possam ser vividas, entretanto, um movimento se faz necessário, o de mitigação das amarras institucionais, que controlam, cerceiam e restringem a potência da educação através de elementos burocráticos, de contratos curtos e precários que oferecem pouca estabilidade à/ ao docente, das questões psíquicas relacionadas ao dia-a-dia em tais ambientes, bem como da construção de uma subjetividade ociosa, que se entrega a inércia devido a frustração da falta de mudança ou da mudança pouco significativa, tendo em vista que “o conflito configura-se, portanto, entre o empenhar-se no fazer criativo e o abandonar-se no fazer automatizado” (Roman, 2009, p. 258).

É nessa situação que as brechas do sistema são utilizadas, como afirma o professor Paulo<sup>4</sup>, interlocutor da pesquisa de Santos (2022, p. 116), na fala a

---

4 Trata-se de nome fictício, escolhido pela entrevistadora, para manter o caráter sigiloso e ético da pesquisa.

seguir, para gerar um ponto de interrogação na vida desses/as adolescentes, para se opor ao *modus operandi* da instituição, para construir trincheiras:

[...] Meu objetivo não era ensinar Filosofia, o meu objetivo era, com a Filosofia, e com as minhas intervenções culturais, de levar poesia, de levar música, de levar filme, de falar: “Gente, existem outros mundos”, e, com isso, fazer que eles façam essas associações e que eles consigam se ver em outros mundos.

Na pesquisa de Tristão (2019), as quatro educadoras e os quatro educadores entrevistados/os, sendo todas/os funcionárias/os de Organizações Não Governamentais (ONGs) que mantinham convênio com a Fundação CASA para ofertar as oficinas de arte e cultura, no campo da educação não formal, responderam que a decisão de trabalhar com adolescentes privadas/os de liberdade resultou de uma escolha consciente e política, pois, compreendiam-se como educadoras/es e garantidoras/es de direitos dessa parcela da juventude, ao menos no momento em que realizavam atividades no contexto privativo de liberdade. Entretanto, alguns conflitos foram elencados nas entrevistas, como a dificuldade em se trabalhar naquele ambiente com referências que contemplassem as relações étnico-raciais. Na pesquisa de Tristão (2019, p. 60), a educadora Maria<sup>5</sup> relatou a existência do racismo religioso como um obstáculo às práticas educativas no cotidiano da Fundação CASA, na seguinte fala:

[...] Sendo que a gente faz pesquisas e os meninos, o que eles mais querem, é capoeira e grafite, são as duas oficinas sempre que estouram na escolha e os centros não gostam. Romper esse preconceito cultural, não só da capoeira, porque aí tem a questão também das igrejas evangélicas nos centros, que dominam e também com os funcionários. Então tem uma coisa de: “Ah! A capoeira tem uma ligação com umbanda, com candomblé, não gosto disso”. E a partir do “eu não gosto” de um funcionário que tem ali a possibilidade de escolher oficinas, por exemplo, barra o trabalho.

Ressalta-se que a Fundação CASA é uma instituição “predominantemente de adolescentes negros, marcados profundamente pela existência da violação de direitos humanos em uma sociedade racista [...]” (Carreira, Andrade; 2016, p. 422), fato que reforça a necessidade pungente de construir futuros e imaginários possíveis para impulsionar a ação política dessas/es jovens quando estiverem em liberdade.

---

5 Trata-se de nome fictício, escolhido pela entrevistada, para manter o caráter sigiloso e ético da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da construção dos ambientes de privação de liberdade para jovens e adolescentes, como a Fundação CASA, ocuparem um espaço que apresenta certas particularidades se comparado às instituições penais, não há dúvidas de que muitas continuidades aproximam esses dois locais. As questões raciais que permeiam o ingresso das/dos jovens ao sistema punitivo é uma delas. Nesse sentido, é possível compreender questões geracionais e territoriais como pontos centrais na tomada de decisão quanto a quem ocupará a condição de subumano dentro de celas insalubres e degradantes.

As “mutilações do eu” (Goffman, 1961, p. 24) ocorrem através de uma série de fatores que buscam neutralizar e modular corpos percebidos como desviantes. A educação pode ocupar o papel de efetivação da ação do Estado penal ao dar continuidade a uma ação excludente, que torna o espaço e a cultura escolar hostis às/aos jovens, mas também pode ser um momento de acolhida e partilha das realidades vividas pelas/os adolescentes e uma busca pela compreensão dos porquês de questões que as/os levaram até o aprisionamento.

Nesse sentido, esse capítulo buscou resgatar experiências vividas por educadoras/es e professoras/es que construíram estratégias nos modos de agir em prol da ação, em oposição à inércia na qual a própria instituição espera que tais profissionais se encontrem. Ao aproximar-se das/os adolescentes internadas/os compreendendo sua privação de liberdade como uma situação macro, causada por elementos externos ao próprio sujeito, com similaridades entre elas que não se dão por acaso, mas sim por um projeto de Estado racista, higienista e burguês, tais profissionais produzem trincheiras.

Desse modo, a educação antirracista e com um viés de construção de saberes que valorizam a vida prévia dos sujeitos que vivem a internação tem como principal ponto chave, a humanização. Para além disso, busca construir subjetividades relacionadas ao orgulho e pertencimento do local de onde se vem, da cor de sua pele e de suas origens, raízes e histórias, sem deixar, entretanto, de problematizar as questões que circundam as discussões com viés racial em nosso país.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo: Condeca, 1999. 105 p.

BUTLER, Judith. **Vida precária: Os poderes do luto e da violência**. Tradução

de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARREIRA, Denise; ANDRADE, Leila. A Educação Popular em contextos de privação de liberdade: a arte-educação na Fundação CASA. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 414-436, abr./jun. 2016.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Situação dos Direitos Humanos no Brasil. Fev. 2021. ISBN: 978-0-8270-7176-6.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. São Paulo: 2020.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume IV**: estratégia poder-saber. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GAMA, Affonso Dionysio. **Código penal brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 1929.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

KARAM, Maria Lúcia. Pela abolição do sistema penal. In: PASSETTI, Edson (Org.). **Curso livre de abolicionismo penal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012, p. 69-107.

LIMONGELLI, Rafael. **Soterramentos, raízes e ramificações**: Como cultivar furos em muros? Revista Linha Mestra, n. 35, p. 123-133, mai. - ago. 2018.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção da África**: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**: documento de uma militância pan- africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA E SILVA, Maria Liduina de. **Entre proteção e punição**: O controle sociopenal dos adolescentes. São Paulo: Unifesp, 2011.

PASSETTI, Edson. **O que é menor?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 345-375.

ROMAN, Marcelo Domingues. **Psicologia e Adolescência Encarcerada**: Embates de uma Atuação em Meio à Barbárie. São Paulo: Unifesp, 2009.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 210-230.

SANTOS, Mariana da Silva. **Tecer dissonâncias**: uma problematização da educação no sistema socioeducativo. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 134 p. 2022.

SÃO PAULO. **Lei Complementar no 1.093: de 16 de julho de 2009** – Texto atualizado até a Lei Complementar no 1.361: de 21 de outubro de 2021. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Fundação CASA. Núcleo de Produção de Informações Estratégicas (NUPRIE). **Boletim Estatístico Completo ref. 11.10.2024**. Disponível em: <https://fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/outubro-2024/> Acesso em: 26 out. 2024.

TRISTÃO, Talita Alessandra. **Educação privada de liberdade**: um estudo das práticas pedagógicas utilizadas com adolescentes em conflito com a lei. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2019.

TRISTÃO, Talita Alessandra. **Do lado de lá da muralha, mas nunca em cima do muro**: o compromisso ético e político das educadoras e dos educadores sociais que atuam com jovens privados de liberdade na Fundação CASA. Revista Mouro, Ano 12, v. 15, 2022. ISSN 2175-4837.

VICENTIN, Maria Cristina G. **A vida em rebelião**: jovens em conflito com a lei. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2005.



# TERREIRO ENQUANTO TEMPO-ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

*Livia Barbosa Pacheco Souza<sup>1</sup>*

*Manuel Mfinda Pedro Marques<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

No que diz respeito às religiões originárias da África, são muitas as manifestações religiosas em nosso país. Em cada seção encontramos os códigos socioculturais de linguagens, símbolos, rituais, mitos e danças baseados nas crenças religiosas africanas. Há também a partilha de saberes, experiências vividas, ensinamentos e lições (SANTOS, 2005).

Ao enfatizar processos pedagógicos que operam em espaços que não seguem a lógica da escola, terreiros, espaços religiosos, apontam a existência de diferentes formas de socializar e disseminar o conhecimento (BERGO, 2010). Este modelo educacional único no terreiro é baseado em experiências cotidianas, rituais, relações sociais, rodas de diálogo, trabalho de desenvolvimento de mídia e outros meios de descoberta (MOTA NETO, 2012).

Segundo Oliveira (2014),

A educação nos terreiros tem como base a vivência da tradição cultural africana, permeada pela manutenção com os elos sagrados na busca da aproximação com os orixás. Os valores culturais africanos são revividos nos mitos, na culinária, no idioma através das músicas, das orações e nas saudações não só ao dirigirem-se às divindades como também entre os adeptos, além da exaltação da expressão corporal, através da dança que revive o antepassado mítico, suas histórias e a beleza negra. (OLIVEIRA, 2014)

---

1 Pedagoga pela UNEB; Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguaçu; Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo NEIM UFBA; Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo NUCUS UFBA; Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UNIAFRO UNILAB. E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com- Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>.

2 Licenciado em Sociologia e Bacharel Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7699213081968733> – Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6753-2848> – E-mail: [mfinda2019@gmail.com](mailto:mfinda2019@gmail.com).

De acordo a Camilo e Nunes (2015), dentre as mais diversas pedagogias, a pedagogia do terreiro revelou-se uma pedagogia pautada na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do aluno, permitindo que ele se desenvolva de forma plena, consciente de seus direitos e responsabilidades. Silva (2017) acrescenta que cabe ressaltar que todas essas contribuições da pedagogia do terreiro surgem como caminhos para orientar o processo de aquisição cultural a fim de afirmar a herança cultural afro-brasileira, valorizando ainda mais as identidades raciais e de gênero.

Como forma de mudar as diretrizes curriculares educacionais brasileiras, divulgando as práticas pedagógicas dos terreiros e sua contribuição para o processo educacional, além de promover a educação antirracista, este estudo é mais plausível devido à escassez de pesquisas que tratem do tema, deixando de lado os terreiros que existem em toda riqueza devem ser abordados.

Sendo assim, o presente artigo visa apresentar o terreiro no contexto de aprendizagem, através dos conhecimentos específicos de compreender a origem da Umbanda; desenvolver as principais terminologias; compreender a Umbanda Africana; pesquisar o terreiro no contexto de aprendizagem, por meio de uma revisão literária.

## **2. TERMINOLOGIA**

‘Religião africana’ refere-se às crenças e práticas religiosas africanas encontradas nas culturas africanas, incluindo suas formas diaspóricas muitas vezes hibridizadas. Por exemplo, a ‘filosofia Africana’ é ‘uma espécie de pensamento Africano’ envolvendo ‘ideias nas culturas Africana e suas formas híbridas, misturadas ou crioualizadas em todo o mundo’ (GORDON, 2008: 1).

O candomblé é o modelo para a categoria mais restrita de tradições ‘afro-brasileiras’. Trata-se de uma tradição ou conjunto de tradições da África Ocidental/Central transplantada e abrasileirada, em que seres divinos transcendentais, os orixás, incorporam membros centrais durante os rituais. Existem muitas religiões ou tradições rituais afro-brasileiras (ENGLER; BRITO, 2016).

Entre eles estão o babaçu, o batuque, o candomblé de caboclo, o jarê, a pajelança negra, o terecô, o xambá, o xangô e outros. Algumas tradições relacionadas manifestam elementos indígenas centrais, por exemplo, Toré, Jurema/Catimbó e Pajelança de Caboclo; outros se valem de elementos tanto do Candomblé quanto do Espiritismo, como o Tambor de Mina. Muitos deles são influenciados pela Umbanda ou por sua tradição irmã canhota, a Quimbanda. Elementos esotéricos são encontrados em graus variados em muitos deles, incluindo o Candomblé (WALKER, 1990).

As tradições afro-brasileiras fazem parte de um conjunto hemisférico mais amplo de tradição afro-diaspórica, incluindo Vodou no Haiti, Santeria/Regla de

Ocha e Regla de Palo em Cuba, Obeah nas Bahamas, Barbados e Antígua, Myal na Jamaica e muitos outros.

‘Espiritualismo’ refere-se à sessão espírita americana de meados do século XIX e à tradição de cura. Costuma-se dizer que começou com as irmãs Fox em 1848, mas teve precursores importantes, incluindo as obras de Andrew Jackson Davis. Hoje, é mais proeminente em países de língua inglesa – muitas vezes em ‘igrejas espiritualistas’ – e na Islândia (COX, 2003; DEMPSEY, 2016).

‘Umbanda Esotérica’ aponta para um subconjunto limitado de grupos umbandistas. Conforme discutido mais abaixo, esse rótulo é melhor usado para grupos que incluem elementos esotéricos diferentes dos kardecistas, por exemplo, rituais de cura da Nova Era.

‘Espiritismo’ é usado de várias maneiras por especialistas e estudiosos. Eu o uso como um termo abrangente para tradições de incorporação de espíritos com elementos esotéricos ocidentais. Nem todas as tradições de incorporação de espíritos são espiritismos, como as religiões africanas sem elementos esotéricos. Existem espiritismos fora da Europa e das Américas, como o Caodai, que surgiu no Vietnã do início do século XX, moldado pelo kardecismo, budismo, taoísmo, confucionismo, cristianismo e islamismo (OLIVER, 1976: 29–32). A limitação ao esoterismo ocidental reconhece relações históricas contingentes que são centrais para os contextos coloniais (e decoloniais) das Américas.

Essa abordagem do ‘Espiritismo’ não tem cheiro de essencialismo. Em termos gerais, nenhum conceito ou palavra tem um significado único, correto e definitivo: cada um significa o que significa em virtude de suas conexões com outras palavras e conceitos, e essas teias de relações semânticas variam histórica, cultural, institucional e até mesmo entre os indivíduos (GARDINER; ENGLER, 2016).

As pessoas chegam a um acordo – conforme interpretamos umas às outras – e o significado de um determinado termo não é mais do que o resultado contingente desses atos de interpretação. Os significados não são objetos ocultos a serem descobertos no mundo, levando a brigas sobre o único e verdadeiro significado. Não existe Candomblé, Espiritismo, Kardecismo, esoterismo e Espiritismo, assim como não existe como cristianismo. Em cada caso, há um conjunto difuso de agrupamentos doutrinários, rituais e institucionais que são suficientemente coerentes para que possamos fazer sentido uns para os outros quando falamos sobre eles como um grupo.

Eu uso ‘Espiritismo’ para apontar para o fato de que elementos esotéricos – espíritas, kardecistas, teosóficos, da Nova Era, e assim por diante – constituem uma teia de elos sobrepostos entre dezenas, senão centenas, de tradições de incorporação de espíritos, especialmente nas Américas.

### 3. AFRICANA UMBANDA

Os rituais da Umbanda envolvem a incorporação de espíritos que oferecem serviços religiosos a ‘clientes’ em grande parte não umbandistas (principalmente católicos e kardecistas), muitas vezes conhecidos coletivamente como ‘a assistência’. Os clientes vêm em busca de conselhos, diagnósticos médicos e espirituais, rituais de cura, bênçãos de purificação e proteção e assim por diante.

Os dois tipos mais importantes de espíritos são os caboclos (geralmente espíritos indígenas) e os pretos velhos (espíritos de ‘pretos velhos’, geralmente se identificando como ex-escravos). Outros tipos de espírito incluem boiadeiros (cowboys), crianças (crianças), marinheiros (marinheiros), malandros (malandros), ciganos (ciganos, conhecidos pelo trabalho com cristais em grupos mais esotéricos) e sereias (sereias) (BARROS, 2011).

A Umbanda varia regionalmente dentro do Brasil e também em termos de três dimensões adicionais: de terreiros relativamente afro-brasileiros a centros relativamente kardecistas de ‘umbanda branca’; dos terreiros/centros voltados principalmente para consultas rituais com espíritos aos que trabalham com técnicas de ‘cirurgia espiritual’, grupos estes que se sobrepõem à ‘Umbanda Esotérica’, que oferece vários rituais de cura extraídos das tradições da Nova Era; e da tradicional à neo-umbanda, esta última caracterizada por inovações mais reflexivas e dinâmicas na doutrina básica (HALE, 2009a; ENGLER, 2016 ; ENGLER,-b ; ESPÍRITO SANTO, 2017).

A Umbanda é quase universalmente categorizada como uma religião ‘afro-brasileira’, especialmente por estudiosos não brasileiros: por exemplo, “Macumba, Candomblé e Umbanda são Religiões de Origem Africana” (JONES; TROST, 2005: 171). A Umbanda é “a religião afro-brasileira com maior número de adeptos no Brasil” (SILVA, 2012: 1089); é “uma tradição afro-brasileira nacionalizada” (JOHNSON, 2002: 95); é uma das “variantes da religião afro-brasileira” (SARAIVA, 2016: 321); e esta categorização então permite reivindicações abrangentes sobre “Umbanda e outras religiões afro-brasileiras” (HAYES, 2009: 56).

Mesmo entre os estudiosos brasileiros que reconhecem a importância dos elementos kardecistas, a Umbanda é caracterizada como ‘afro-brasileira’ (BIRMAN, 1985: 15; SILVA, 2005 [1994]: 98; ASSUNÇÃO, 2010). Muitos grupos umbandistas são membros de associações ‘afro-brasileiras’: a Federação Brasileira de Umbanda se descreve como “a organização guarda-chuva da umbanda, do candomblé e de outras tradições rituais afro-brasileiras” (FBU, sd). Se tomarmos a maioria como definindo a Umbanda, ela é afro-brasileira, mas muitos grupos não o são. Insistir que os primeiros representam a única Umbanda ‘autêntica’ é um círculo vicioso.

Muitos importantes estudiosos brasileiros não afirmam que a Umbanda é afro-brasileira. Duglas Teixeira Monteiro escreveu que “a Umbanda deriva do Kardecismo, mas adotou numerosos ritos de outras religiões já existentes no Brasil” (1977: 67). Lísias Nogueira Negrão reconheceu a centralidade do Kardecismo ao observar que alguns grupos são “especialmente influenciados pelo Kardecismo, embora continue a influenciar os demais, que estão mais próximos das religiões afro-brasileiras” (1996: 367).

Para Renato Ortiz, “Umbanda não é religião negra; é contrário ao Candomblé”; ‘Se ‘Candomblé’ e ‘Macumba’ são religiões africanas, o Espiritismo de Umbanda é, ao contrário, uma - eu diria a - religião nacional do Brasil” (ORTIZ, 1977: 43; CONCONE, 1987). A etnografia da cura de Paula Montero e a etnografia da autoridade na Umbanda de Yvonne Maggie também oferecem visões mais nuançadas (MONTERO, 1985: 194; MAGGIE, 2001 [1977]). Carlos Rodrigues Brandão sublinha o caráter atributivo do rótulo quando classifica a Umbanda entre as “tradições rituais de real ou suposta origem afro-brasileira” (1987: 44). Há, é claro, vários outros estudiosos brasileiros que não usam essa categorização.

Uma razão pela qual a Umbanda é categorizada como afro-brasileira é que a maior parte do trabalho de campo sobre a Umbanda foi feito em áreas periféricas de classe média baixa de São Paulo e, em menor escala, do Rio de Janeiro. Esses grupos particulares são caracterizados por elementos Africanos (ENGLER, 2012: 26 ; HALE, 2009a). Este subtipo Africano de Umbanda domina a literatura. Há poucos estudos sobre as Umbandas ‘brancas’ e ‘esotéricas’ e sobre a rica variedade de variantes regionais.

Outra razão para a categorização da Umbanda como Africana é ideológica. Na década de 1930, a Umbanda se expandiu e se consolidou precisamente no período em que os intelectuais brasileiros rejeitaram avaliações negativas anteriores sobre mistura racial e ‘miscigenação’ e elaboraram o ‘mito das três raças’ do Brasil com sua ideologia de ‘democracia racial’ (DAMATTA, 1987: 58–85; FERNANDES, 2007 [1972]: 38–48, 59–63; MAGNOLI, 2009: 143–162).

A partir da década de 1960, a ‘democracia racial’ foi criticada como racista, porque o mito de um status quo harmonioso obviamente mascarava as desigualdades gritantes em curso (MAGNOLI, 2009: 157-162). O candomblé, com sua ênfase unificadora na identidade africana e nas raízes africanas “puras”, tornou-se um importante local de contestação, à medida que os exames raciais no Brasil se tornaram mais críticos nas décadas de 1960 e 1970 (AGIER, 1992: 63, 76). O candomblé serviu por décadas como um ponto de encontro para as lutas pela cultura e identidade afro-brasileira e contra o racismo (SELKA, 2007).

Nesse contexto ideológico, há um viés em direção a uma ênfase nos elementos africanos dentro da gama de formas da Umbanda. Ver a Umbanda

como africana e não europeia é um corretivo valioso em uma nação colonial que trouxe mais escravos africanos do que qualquer outra no mundo (SLENES, 2010), onde o racismo continua a impactar dezenas de milhões de afrodescendentes brasileiros, em condições que muitas vezes são lidos pelas lentes da sociedade norte-americana (GUIMARÃES, 2001; SANSONE, 2003; PINHO, 2005; NASCIMENTO, 2006).

Estas são razões pragmáticas para adotar a visão de que a Umbanda é essencialmente Africana, independente de uma visão mais completa das muitas Umbandas do Brasil. É estrategicamente eficaz se assumirmos que a academia deve se engajar na defesa. Ainda assim, permanece uma questão em aberto se os benefícios de retratar a Umbanda como Africana superam os benefícios potenciais de enfrentar diretamente a pluralidade da Umbanda.

A raça é central para discutir a Umbanda e complica as categorias de religiões afro-brasileiras, afro-diaspóricas ou africanas. Como argumentam Dianne Stewart Diakité e Tracey Hucks, os estudos religiosos africanos

como um campo não estão de forma alguma restritos aos estudos das tradições religiosas da herança africana em diásporas formadas por populações escravizadas e contratadas [...] É amplo o suficiente para apoiar pesquisas sobre populações africanas [...] que surgiram e ainda estão emergindo sob diferentes condições históricas [...] (DIAKITÉ e HUCKS, 2013: 43-44).

Até que ponto os umbandistas constituem uma população africana? Os números do censo oferecem uma resposta aproximada que complica as coisas (ENGLER, 2016: 214–19). A proporção de membros auto-identificados como ‘negros’ ou ‘pardos’ (preto ou pardo) é maior no Candomblé do que a média da população nacional do Brasil: ou seja, em termos raciais, o Candomblé é ‘mais negro’ do que o Brasil como um todo. A proporção de ‘brancos’ na Umbanda é maior do que na população como um todo: em termos raciais, a Umbanda é ‘mais branca’ que o Brasil, embora não tão ‘branca’ quanto o Kardecismo.

O catolicismo tem um número ligeiramente menor de negros ou pardos membros do que a população nacional: é significativamente menos ‘branca’ do que a Umbanda. Se tomássemos a identidade racial dos membros auto-identificados como o único critério de afro-brasilidade, então o catolicismo brasileiro é mais africanista do que a umbanda. Claramente, questões de raça não podem ser resolvidas por categorias censitárias, mas, igualmente claro, a Umbanda não pode ser equiparada ao Candomblé em termos de identidades raciais de seus membros.

Uma avaliação mais completa da natureza da Umbanda é valiosa porque destaca a elaboração criativa e a apropriação de recursos religiosos pelos brasileiros. Essa insistência na agência das pessoas molda um tipo diferente de

defesa. Por exemplo, o trabalho de Cristina Borges sobre a Umbanda sertaneja no norte de Minas Gerais – uma tradição regional intimamente ligada à Quimbanda – revela um poderoso discurso regional de identidade religiosa e cultural (2011). Categorizar toda a Umbanda como Africana obscurece a criatividade religiosa das tradições populares regionais. Concluir que a Umbanda é esotérica, em qualquer medida, não a torna mais europeia; torna-o mais brasileiro.

#### 4. ORIGENS

A questão da origem da Umbanda pode parecer mais útil para avaliar até que ponto a Umbanda é Africana. Umbandistas e estudiosos contam muitas histórias conflitantes sobre as origens da Umbanda.

Uma primeira história de origem privilegiada aponta para a África. Isso às vezes é apresentado pelos umbandistas em termos mitológicos, por exemplo, ao invocar um feiticeiro angolano escravizado que plantou uma raiz poderosa, da qual posteriormente cresceu a prática da umbanda em algum terreiro específico (HALE, 2009b: 228). Essas histórias são sugestivas, mas não há como avaliar sua relevância, em termos históricos, ideológicos ou míticos.

A história de origem interna mais comum é Kardecist (BROWN, 1994: 38–41; HALE, 2009B: 227). Em 1908, em um menino doente, Zélio Fernandino de Moraes, de dezessete anos, foi misteriosamente curado de uma doença grave. Os kardecistas explicavam que a cura resultava da intervenção caridosa de um espírito altamente evoluído. Seus pais o levaram para um ritual kardecista no dia seguinte, e um poderoso espírito incorporou em Zélio: Caboclo Sete Encruzilhadas (Caboclo das Sete Encruzilhadas).

A história da origem continua:

Imediatamente, vários espíritos de origem indígena e africana se manifestaram em outros médiuns. Mas eram repreendidos pelos dirigentes da sessão, por serem considerados espíritos atrasados e ignorantes (CASA DE PAI BENEDITO, sd).

O espírito, Caboclo Sete Encruzilhadas, defendeu a presença desses espíritos africanos e indígenas altamente evoluídos e passou a orientar a formação da nova religião de Umbanda. Esta história de origem nos diz que a tradição é uma forma de kardecismo mais social e espiritualmente inclusiva – e menos racista. Os espíritos africanos e indígenas são homenageados, mas a concepção kardecista sobre o que são os espíritos, o que fazem e como se deve relacionar com eles permanece basicamente a mesma. A evidência histórica para este mito de origem é escassa. Emerson Giumbelli argumenta que ela ganhou destaque apenas por volta da época da morte de Zélio de Moraes, na década de



1970 (GIUMBELLI, 2002). Em suma, o mito de origem mais proeminente da Umbanda sublinha a centralidade do Kardecismo – uma tradição esotérica e não africana – para a Umbanda.

A terceira história de origem interna é esotérica em um sentido mais amplo. À medida que a Umbanda se desenvolveu nas décadas de 1940 e 1950, muitos umbandistas reivindicaram uma gama mais ampla de origens para sua religião: africana, mas também kardecista, indígena (guarani), védica, egípcia, lemuriana, extraterrestre e assim por diante (BASTIDE, 1995: 445– 47; OLIVEIRA, 2008: 114–19; CUMINO, 2008: 33–79, 204–07; GIUMBELLI, 2010).

Alguns umbandistas contemporâneos continuam a apresentar sua tradição como extraterrestre ou de origem atlântica (HALE, 2009b: 228). Os apresentadores da I Conferência Brasileira de Espiritismo e Umbanda, em 1941, apontaram muito além da África:

A Umbanda está ‘na Terra há mais de cem séculos, com raízes perdidas no passado insondável das mais antigas filosofias’; tem suas raízes nos ‘Upanishads’, ‘as antigas religiões e filosofias da Índia’, ‘o continente perdido da Lemúria’, ‘antigo Egito’, ‘Lao Tzu, Confúcio [sic], Buda... Vedanta, Patanjali... Grécia, Krishna, Pitágoras, Sócrates, Jesus... Moisés... China, Tibete e Índia... [e] Orfeu’ (CUMINO, 2008: 204–10).

Os estudiosos tendem a explicar essas visões esotéricas como tentativas de negar a natureza essencialmente africana da Umbanda. Roger Bastide interpretou esse apelo a figuras e tradições esotéricas como um movimento de distanciamento da África, ao fazer ‘dos escravos trazidos para o Brasil não mais do que um elo de uma cadeia iniciática que se estende muito mais para trás’ (Bastide, 1995: 446). Reginaldo Prandi argumenta que

Limpar a nova religião dos elementos mais comprometidos por uma tradição iniciática secreta e sacrificial era tomar o kardecismo como modelo, capaz de expressar as ideias e os valores da nova sociedade republicana (PRANDI, 1991: 49).

JHM de Oliveira vê o apelo ao esoterismo como uma das várias estratégias de legitimação durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945). Nesse período, as religiões afro-brasileiras foram perseguidas, mas o kardecismo, devido às suas conexões com a classe alta, não; alguns umbandistas viram uma oportunidade de escapar da perseguição minimizando as relações de sua religião com a primeira e enfatizando suas relações com a segunda (OLIVEIRA, 2007; ENGLER; ISAIÁ 2016: 194–97).

Essas interpretações levantam a questão de saber se a Umbanda é mais africana do que esotérica. Como vemos, não há evidências claras de uma origem puramente africana da Umbanda; a maioria dos relatos de suas

origens coloca ênfase igual ou mais forte nas raízes kardecistas, e o kardecismo é esotérico. Indiscutivelmente, a mistura de elementos esotéricos adicionais nas décadas de 1940 e 1950 foi tanto uma elaboração das raízes kardecistas pré-existentes quanto uma negação das raízes africanas. Ambos os fatores podem muito bem ter desempenhado um papel. Nós simplesmente não sabemos. Estudiosos que insistem na tese da rejeição da África parecem fazê-lo com base no pressuposto de que a Umbanda é Africana.

Duas visões acadêmicas sugerem que a Umbanda é de origem africana. Primeiro, diz-se que a Umbanda surgiu da Macumba. Arthur Ramos, escrevendo em 1934, descreveu a Umbanda como um transplante centro-africano, equiparando-a com ‘Macumba’ e apontou para a cabula, um ritual centro-africano para comungar com ancestrais falecidos (2001: 97-98, 103, 99).

Bastide mais tarde ecoou a visão de que a Umbanda emergiu da Macumba (1995: 447). ‘Macumba’ não se refere a uma religião específica, mas a uma série de rituais populares afro-brasileiros (muitas vezes rotulados de ‘magia negra’) que visam a cura e benefícios mundanos. A partir do século XIX, foi equiparado ao ‘baixo espiritismo’ em contraste com o kardecismo de classe alta ou ‘alto espiritismo’. Alguns grupos, principalmente no Rio de Janeiro, usam o termo para se descrever, mas estudiosos sugerem que ‘de origens obscuras o termo “macumba” passou a designar aquele conjunto de espíritos, práticas e objetivos religiosos classificados como ilegítimos por um conjunto diverso de atores na luta para afirmar a legitimidade de seu próprio conjunto de espíritos, práticas e objetivos religiosos’ (HAYES, 2007: 287; BROWN, 1994: 25-36). Dizer que a Umbanda surgiu da Macumba aponta para uma origem Africana sem maiores especificações. A evidência é a semelhança no vocabulário e na forma ritual, mas isso pode servir como evidência para a tendência hibridizante da Umbanda, independente da questão de origem.

Um segundo relato acadêmico sobre a origem africana da Umbanda aponta para uma tradição africana anterior no Brasil, a Calundu-angola do século XVIII (ROHDE, 2009; MOTT, 1994; MALANDRINO, 2010: 173, 223–230). Este argumento também é fraco. Baseia-se em sugestivos paralelos rituais entre práticas anteriores e a Umbanda, sem evidência de influência interveniente. Se pressupusermos que a Umbanda é Africana, segue-se que deve haver alguma continuidade histórica com práticas africanas anteriores transplantadas para o Brasil. Nesta visão, o calundus parece um provável candidato. Mas se essa suposição for posta de lado, são necessárias evidências concretas de alguma relação histórica, e nenhuma foi produzida. A historiadora Laura de Mello e Souza – que fez esse mesmo caso em sua obra anterior – conclui: “Não acredito mais que o fim da linha explique a gênese do processo,

ou seja, que haja um nexos coerente entre ... Umbanda e Calundu -angola' (MELLO; SOUZA, 2002 ; 1986: 355).

Ambos os relatos acadêmicos da origem africana da Umbanda assumem que a religião é Africana, e então procuram o melhor candidato para uma história de origem entre as antigas tradições e rituais africanos. Se colocarmos entre parênteses a pressuposição de que a Umbanda é Africana, as semelhanças que fundamentam esses argumentos podem ser vistas como respostas a uma pergunta diferente: que elementos africanos a Umbanda captou ao passar de suas origens no Kardecismo para uma tradição esotérica híbrida brasileira? Isso não é para afirmar essa visão alternativa; Eu simplesmente observo que faz tanto sentido, com base nas evidências.

A maioria dos estudiosos prefere um terceiro relato, apontando para as grandes e crescentes cidades do sudeste e sul do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre) como o local do surgimento da Umbanda nas décadas de 1920 e 1930 (ORTIZ, 1999 [1978]: 42–43; BROWN, 1994: 37–46; NEGRÃO, 1996: 65, 67). Nessa visão, a Umbanda se originou em condições de urbanização: 'o nascimento da religião umbandista coincide precisamente com a consolidação de uma sociedade de classes urbano-industrial'; 'Umbanda é preminentemente uma religião de urbanitas' (ORTIZ, 1999 [1978]: 15; BROWN, 1994: 132).

Três processos racializados são considerados centrais para a origem da Umbanda: o empobrecimento do kardecismo, pois seus membros buscavam rituais mais estimulantes e de alta energia; o embranquecimento do Candomblé devido à expectativa de um número crescente de membros brancos, muitas vezes novos imigrantes, juntamente com a formação de um 'baixo Espiritismo' entre as classes mais baixas; e a recepção e rejeição de espíritos indígenas caboclos em grupos kardecistas (CAMARGO, 1961: 34–35; ORTIZ, 1999 [1978]: 4–45, 11; BROWN, 1994: 38–48). Nessa visão, a Umbanda tem raízes Kardecistas, Candomblecistas e Indígenas, mas não nos ajuda a decidir qual dessas raízes foi mais importante.

Esta conta acadêmica dominante tem problemas. Os detalhes dessa mistura de kardecismo, candomblé e elementos indígenas nas décadas de 1920 e 1930 permanecem obscuros, dada a escassez, dispersão e parcialidade das fontes. Uma coisa é sugerir que uma determinada religião – Kardecismo ou Candomblé – passou por um processo de cisma ou hibridação. Outra coisa é sugerir que duas religiões diferentes experimentaram pressões simetricamente opostas – o embranquecimento e o embranquecimento – justamente no momento em que um terceiro desenvolvimento racialmente inclusivo (caboclos) entrou em cena e, ainda por cima, tudo isso levou à formação de uma terceira religião.

Essa visão de que a Umbanda se originou na feliz convergência de três processos simultâneos de inclusão racial está suspeitamente alinhada com a

ideologia da democracia racial. Como observado acima, a Umbanda cresceu e se tornou mais organizada durante as mesmas décadas em que estudiosos e políticos começaram a celebrar o ‘mito das três raças’ do Brasil. A Umbanda tornou-se um garoto-propaganda autoconsciente da mistura racial e cultural.

Fortes evidências seriam necessárias para apoiar essa visão, mas a explicação é mais especulativa do que sólida. O declínio da umbanda desde as décadas de 1960 e 1970 – período em que o candomblé se tornou um símbolo de resistência ao racismo – pode refletir sua incapacidade de responder de forma consistente a uma política racial mais crítica, dadas suas desconcertantes variações de doutrina, rituais e grupos (SILVA, 2018). Por exemplo, a maioria dos espíritos de preto velho são caricaturas bem-educadas de escravos domésticos idosos, curvados com a idade e oferecendo conselhos calmos e sábios, livres de qualquer crítica social. Em pouquíssimos terreiros, os pretos velhos são críticos fortes, jovens e vibrantes da injustiça racial (HALE, 1997). A última exceção sublinha o fato de que a Umbanda tem sido muito menos um local de crítica e ativismo antirracista do que o Candomblé. A Umbanda é menos africana também nesse sentido.

## 5. O TERREIRO E A APRENDIZAGEM

Encontros potentes no processo de aprendizagem são proporcionados nos terreiros. Dessa forma, cada um chega gradativamente ao conhecimento do candomblé dentro de um determinado período de tempo e em uma lógica subjetiva específica. Pois é na convivência que o mais novo dos santos vai se adaptando, adaptando e compreendendo algum processo. Portanto, tempo e paciência são incorporados ao processo de ensino.

Como afirma Conceição (2006, p. 30), a aprendizagem nos terreiros foge dos processos lineares, subverte as linhas duras, não segue

A dinâmica da Roça burla estas previsões, mostrando as facetas do conflito que lhe é intrínseco; é difícil fazer uma programação de quanto tempo se levará um ritual, da mesma forma que se prevê o tempo de uma aula, ou de uma consulta médica. (CONCEIÇÃO, 2006, p.30)

O conhecimento também é adquirido através da observação, pois muitas coisas não são ditas, mas observadas e repetidas, e no devido tempo, esta ou aquela base é compreendida. Portanto, a repetição muitas vezes precede a compreensão. A socialização que ocorre no terreiro está intimamente relacionada ao aprendizado.

Quando um novo filho entra no terreiro, geralmente é saudado pelo pai ou mãe do bebê e avalizado pelo pai ou mãe de santo. Nesta recepção, foram

transmitidas oralmente algumas informações e instruções sobre normas e comportamentos muito básicos.

Entende-se que as práticas educativas existentes nos terreiros rompem com os processos invisíveis de contribuições africanas à sociedade brasileira e outras formas de discriminação, caracterizando assim estratégias de resistência, empoderamento e luta antirracista e tornando-se um local diretamente afetado por essas problemas Acolhimento e apoio aos aspectos da vida afetados (como situação socioeconômica e saúde) (CONCEIÇÃO, 2006; SANTOS, 2018).

O ensino baseado no empoderamento deve ter como alvo a educação para a diversidade e a diferença, conduzindo a processos educativos que reconheçam a diversidade cultural na nossa sociedade, fomentem o empoderamento e a liderança e transformem as relações sociais (LOPONTE, 2005).

## **6. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No cotidiano do terreiro, são transmitidos os mais diversos níveis de conhecimento: conhecimento de práticas religiosas e rituais, ensinamentos morais, conhecimento de ancestrais mágicos, mitos, princípios religiosos e fórmulas diversas, receitas, gramática e tradições derivadas da história. Esse conhecimento complexo é transmitido de boca em boca, no cotidiano condizente com as instituições empíricas e a compreensão da memória, sendo a fonte original do conhecimento (MOTA NETO, 2008).

A pesquisa de Melo (2017) destaca que os saberes e ferramentas de conhecimento e resistência dos terreiros dotados de ancestralidade, semiótica, hospitalidade e coletivos podem ser abordados e processados na escolarização sob a ótica das relações raciais e étnicas como forma de resistência. Combater o racismo e a intolerância dos praticantes religiosos africanos desde que vinculados a um currículo que valorize as diferenças culturais e combata a visão monocultural dos atuais modelos educacionais.

A partir de uma perspectiva intercultural, que se refere ao complexo de múltiplos sujeitos sociais, diferentes olhares, diferentes epistemologias e práticas, a educação de terreiros permite a construção do sentido dos possíveis domínios de identidade a partir da circulação de saberes interculturais preservados na religião através das tradições orais, histórias e tradições mitológicas registradas na memória do povo santo para compreender as origens africanas (Mota Neto, 2016).

Travassos (2001) observa, por exemplo, que a educação ambiental é um tema recente no Brasil, porém, talvez por isso, não apresenta metas ou métodos de ação a serem estabelecidos em escolas ou universidades, o que impede que a educação ambiental seja considerada como uma conservação e promover práticas eficazes que protegem o meio ambiente.

A contribuição de Mota Neto (2016) é que as práticas educativas cotidianas do terreiro permitem a construção de valores que respeitam a natureza e o ser humano, determinando as dimensões ética e ecológica de sua prática. Esse fato é observado à luz dos diálogos existentes na formação de terreiros baseados em aconselhamento, caracterizados por narrativas orais de valores norteadores, racionalidades e mitos.

Camargo (2013, p. 121) acrescenta ao legado da educação ambiental dos terreiros:

o culto dos orixás traz em sua cosmovisão de Educação Ambiental o homem integrado ao ambiente, com toda a sua história e cultura, pois elas interagem e transformam o ambiente. Nesse saber dos povos tradicionais de terreiro é primordial conhecer os elementos da natureza e manter-se em harmonia com os orixás através da prática do culto e o que de mais sagrado os orixás lhes ensinam, nas suas narrativas míticas passadas por suas sacerdotisas e sacerdotes. (CAMARGO 2013, p.121).

Preconceito, discriminação e intolerância religiosa ainda existem no cenário educacional brasileiro. Este fato foi observado principalmente nas salas de aula quando algumas piadas foram ditas sobre alunos pertencentes a religiões de origem africana. Essa questão ainda é ignorada por alguns professores por não lhe darem a devida atenção por não acreditarem que as questões éticas devam ser tratadas pedagogicamente, o que confirma a perpetuação e geração de preconceito e intolerância nas escolas. Em alguns casos, isso se tornou um meio de impedir a discussão de temas como história africana, religiões, costumes e tradições dos povos (SANTOS, 2005).

Para Costa (2018), no terreiro é de extrema importância conhecer e compreender a história, principalmente para a construção da identidade religiosa e da trajetória de cada indivíduo, ajudando a construir uma memória coletiva da religião e da história sobre o terreiro, desde os mitológicos, ancestrais, símbolos e rituais consistem em vários conhecimentos. O conhecimento tradicional fornece aos membros da comunidade de terreiro elementos que constituem sua identidade cultural e religiosa, e como eles são, pensam e agem no mundo (MOTA NETO, 2016).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O terreiro é um espaço sagrado presente nas religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. Nele, são realizados rituais e cultos que envolvem a dança, a música, a comida e o vestuário. No entanto, o terreiro também pode ser visto como um espaço de aprendizagem, especialmente na educação.

Os terreiros são espaços de transmissão de conhecimentos ancestrais, que são passados de geração em geração por meio da oralidade e da prática. Nesse sentido, a educação no terreiro está diretamente relacionada à cultura e à identidade dos povos afro-brasileiros, que encontram nestas práticas a sua história e sua memória.

Dessa forma, o terreiro pode ser visto como um espaço educativo que promove a formação integral dos indivíduos, contemplando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, o espiritual e o social. Através dos rituais e das práticas, são desenvolvidas habilidades como a escuta, a observação, a empatia, a solidariedade e o respeito mútuo.

Além disso, o terreiro também oferece uma educação interdisciplinar, que integra diferentes áreas do conhecimento, como a história, a geografia, a antropologia, a sociologia, a música, a dança e a culinária. Essa abordagem integrada e holística possibilita uma compreensão mais ampla e profunda da realidade, que ultrapassa os limites da sala de aula e se conecta com a vida cotidiana.

No terreiro, a educação é baseada na experiência e na vivência, o que permite aos aprendizes uma aprendizagem significativa e duradoura. Através da prática, é possível experimentar na pele o que antes era apenas conceito, o que torna o conhecimento mais concreto e aplicável. Nesse sentido, a educação no terreiro não se limita à transmissão de informações, mas busca desenvolver a sensibilidade e a percepção dos indivíduos em relação ao mundo.

Outro aspecto importante da educação no terreiro é a valorização da diversidade e do pluralismo cultural. Ao contrário do que ocorre muitas vezes na escola convencional, onde se busca a homogeneização e a padronização dos indivíduos, no terreiro as diferenças são respeitadas e celebradas. Cada um é visto como único e especial, com suas próprias habilidades e limitações, e é incentivado a expressar a sua identidade de forma autônoma e criativa.

No entanto, é preciso ressaltar que a educação no terreiro não substitui a educação formal, mas a complementa. Ambas são importantes e necessárias, e podem se beneficiar mutuamente. A escola pode aprender com o terreiro a valorização da diversidade, a interdisciplinaridade, a valorização da experiência e a formação integral dos indivíduos. Por sua vez, o terreiro pode se beneficiar da educação formal para aprimorar a alfabetização e a formação em áreas específicas do conhecimento, como a matemática e a ciência.



**REFERÊNCIAS**

- ABÍMBÓLÁ, K. Yorùbá Diáspora. In: Ember, M, Ember, CR e Skoggard, IA (eds.), *Enciclopédia de Diásporas: Culturas de Imigrantes e Refugiados ao Redor do Mundo*. Nova York: **Springer**. pp. 317–26. 2024.
- AGIER, M. Ethnopolitique: raciste, status et mouvementnoir à Bahia. **Cahiers d'Études africaines**, 32(125): 53–81. 1992.
- ASSUNÇÃO, LA. Transgressão no religioso: exus e mestres nos rituais da Umbanda. **Revista Antropológicas**, 21(1): 157–83. 2010.
- AUBRÉE, M e Laplantine, F. **La table, le livre et les esprits: naissance, evolution et actualité du Mouvement Social Spirite Entre France et Brésil**. Paris: Éditions Jean-Claude Lattès. 1990.
- BARROS, SC. **As entidades 'brasileiras' da Umbanda**. In: Isaías, AC e Manoel, I (eds.), *Epiritismo e religiões afro-brasileiras: história e ciências sociais*. São Paulo: Editora UNESP. pp. 291–317. 2011.
- BASTIDE, R. **Nascimento de uma religião**. In: *Religions africains au Brésil: Contribution à une sociologie de sinterpéntrations de civilization*, Paris: Presses Universitaires de France. pp. 422–75. 1995.
- BERGO, R. S. “Eu sou Muzenza”: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática. **Paideia**, v. 7, nº 8, 2010.
- BIRMAN, P. **O que é Umbanda?** São Paulo: Abril/Brasiliense. 1985.
- BORGES, AC. **Umbanda sertaneja: cultura e religiosidade do sertão nordestino**. Montes Claros: Editora Unimontes. 2011.
- BOYER, V. Le don et l'initiation do impacto da literatura sobre os cultos de possessão no Brasil. **L'Homme**, 36(138): 7–24. 1996.
- BRANDÃO, CR. **Festival dos bruxos**. São Paulo: Ícone Editora. 1987.
- BROWN, D. **Umbanda: Religião e Política no Brasil Urbano**. Nova York: Columbia University Press. 1994.
- CARNEIRO, JL and Carneiro, É J. Umbanda esotérica não é esoterismo na Umbanda. **Revista Brasileira de História das Religiões**, 10(28): 113–24. 2017.
- CAROSO, C e Bacelar, J (eds.). **Faces da tradição afro-brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro/Salvador: Pallas/CEAO. 2006.
- CAVALCANTI, MLV de C 1986 Origens, para que as quero? Questões para uma investigação sobre a Umbanda. **Religião e Sociedade**, 13(2): 84–101. 1986.
- CONCONE, MHVB. **Umbanda: uma religião brasileira**. São Paulo: Editora FFLCH/USP-CER. 1987.
- CUMINO, A. **História da Umbanda: uma religião brasileira**. São Paulo: Madras. 2008.

DAMATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Roco. 1987.

D'ANDREA, A. **O Nicho Globalização da Projeciologia: Cosmologia e Internacionalização de uma Paraciência Brasileira**. In: Rocha, C e Vásquez, MA (eds.), *A Diáspora das Religiões Brasileiras*. Leiden e Boston: Brill. pp. 339–62. 2013.

DAWSON. **Nova Era-Novas Religiões: Transformação Religiosa no Brasil Contemporâneo**. Londres e Nova York: Routledge. 2016.

ENGLER, S. Umbanda e Hibridez. *Numen*, 56(5): 545–77. 2009 a.

ENGLER, S. **Teoria do Ritual e Atitudes em relação à Agência na Possessão Espiritual Brasileira**. *Método e Teoria no Estudo da Religião*, 21(4): 460–92. 2009 b.

ENGLER, S. Umbanda e África. *Nova Religio: The Journal of Alternative and Emergent Religions*, 15(4): 13–35. 2012.

ENGLER, S. Um Gringo Estuda Umbanda: Lições de Teoria e Método. *Estudos de Religião*, 29(1): 205–14. 2015.

ENGLER, S. **Umbanda**. In: Schmidt, BE e Engler, S (eds.), *Handbook of Contemporary Brazilian Religions*. Leiden e Boston: Brill. pp. 204–24. 2016.

ENGLER, S 2018 **Umbanda**. Projeto Religiões Mundiais e Espiritualidade.

ENGLER, S e Brito, **Religiões afro-brasileiras e de influência indígena**. In: Schmidt, BE e Engler, S (eds.) *Handbook of Contemporary Brazilian Religions*. Leiden e Boston: Brill. pp. 142–69. 2016.

ENGLER, S e Isaia, **Kardecismo**. In: Schmidt, BE e Engler, S (eds.) *Handbook of Contemporary Brazilian Religions*. Leiden e Boston: Brill. pp. 186–203. 2016.

ENGLER, S Forthcoming-c. **O Conceito de Tradição**. In: Schilbrack, K (ed.) *The Blackwell Companion to Religious Diversity*. Oxford: Wiley-Blackwell.

ENGLER, S Porvir-b. **Umbanda**. In: Aspren, E (ed.) *Dicionário Brill de Esoterismo Contemporâneo*. Leiden e Boston: Brill.

ESPÍRITO SANTO. **Possessão Consciente, Individualismo Religioso e Subjetividade na Umbanda Brasileira**. *Religião*, 47(2): 179–202. 2017.

FAIVRE. **L'ésotérisme**. 5ª ed. Paris: Presses Universitaires de France. 2012.

FERNANDES F. **O negro no mundo dos brancos**, 2ª ed. São Paulo: Global Editora. 2007.

GARDINER, MQ e Engler, S Semântica. Em: Stausberg, M e Engler, S (eds.) *O Manual Oxford do Estudo da Religião*. **Imprensa da Universidade de Oxford**. pp. 195–207. 2016.

GIUMBELLI, E. **Zélio de Moraes e as origens da Umbanda no Rio de**

- Janeiro.** In: Silva, VG da (ed.), *Caminhos da alma: memória afro-brasileira*, São Paulo: Summus. pp. 183–217. 2002
- GIUMBELLI, E. Presença na recusa: a África dos pioneiros umbandistas. **Revista Esboços**, 17(23): 107–17. 2010.
- CLARKE; Goodrick. **As Tradições Esotéricas Ocidentais: Uma Introdução Histórica.** Oxford e Nova York: Oxford University Press. 2008.
- GORDON, ET e Anderson, M. A Diáspora Africana: Rumo a uma Etnografia da Identificação Diaspórica. **The Journal of American Folklore**, 112(445): 282–96. 1999.
- GORDON, LR 2008 Uma Introdução à Filosofia Africana. Cambridge e Nova York: Cambridge University Press. 2008.
- GUERRIERO, S Novas configurações das religiões tradicionais: ressignificação e influência do universo. **Nova Era**. Tomo, 14(1): 35–53. 2009.
- GUIMARÃES. **Raça, Classe e Cor: Por Trás da Democracia Racial no Brasil.** Relatório do Congresso Norte-Americano na América Latina (NACLA) sobre as Américas, 34(6): 38–39. 2001.
- HALE, LL. Preto Velho: Resistência, Redenção e Representações Engendradas da Escravidão em uma Religião de Transe Possessional Brasileira. **American Ethnologist**, 24(2): 392–414. 1997.
- HALE, LL. **Ouvindo a Canção da Sereia: A Religião da Umbanda no Rio de Janeiro.** Albuquerque: Universidade do Novo México. 2009 a.
- HALE, LL. **Umbanda.** In: Penyak, LM e Petry, WJ (eds.), *Religião e Sociedade na América Latina: Ensaio Interpretativo da Conquista ao Presente.* Maryknoll, NY: Orbis. pp. 225–42. 2009 b.
- HAYES, KE 2007 Magia Negra e a Academia: Macumba e ‘Ortodoxias’ Afro-Brasileiras. **História das Religiões**, 46(4): 283–315.
- HAYES, KE Feiticeiras e Donas-de-Casa: A Entidade Espírita Pomba Gira e a Construção Cultural da Feminilidade no Brasil. *Sexualidad, Salud y Sociedad* – **Revista Latinoamericana**, 2: 49–71. 2007.
- HAYES, KE Esoterismo Ocidental no Brasil: A Influência do Pensamento Esotérico no Vale do Amanhecer. *Nova Religio: The Journal of Alternative and Emergent Religions*, 23(3): 60–85. 2020.
- MELLO E SOUZA, L de . **O diabo e a terra de Santa Cruz.** São Paulo: Companhia das Letras.1986.
- MOTA NETO, J. C contribuições para uma Pedagogia decolonial. **Horizontes**, v. 34, nº 1, p. 101-113, 26 de julho de 2016.
- MOTA NETO, J. C Mediadores culturais e processos educativos no cotidiano do terreiro. **Cocar**, Belém, v. 2, nº 4, p. 2-10, fev. 2008.

MOTA NETO, J. C. da. **A educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia**. 2008. 193 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

MOTTA, R. **Religiões afro-recifenses: ensaio de classificação**. In: Caroso, C e Bacelar, J (eds.), *Faces da tradição afro-brasileira*. Rio de Janeiro/Salvador: Pallas/CEAO. pp. 17–35. 2006.

SANTOS, E. P. dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO**, v. 28, Caxambu, 2005. *Anais...*

TRAVASSOS, E. G. A Educação Ambiental nos currículos: dificuldades e desafios. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 1, nº 2, 2001.

# ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

*Paulo Roberto dos Santos<sup>1</sup>*

*Diogenes José Gusmão Coutinho<sup>2</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, compreendida como um processo de transformação que visa garantir o acesso e a participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar, é um dos principais desafios contemporâneos enfrentados pelos educadores. No contexto da Educação Física, essa questão se torna ainda mais complexa, devido às especificidades da disciplina, que envolve atividades corporais e práticas coletivas.

Nesse sentido, a inclusão, portanto, exige dos professores não apenas o conhecimento das técnicas e metodologias adequadas, mas também uma sensibilidade particular para reconhecer e responder às necessidades e potencialidades de cada aluno. Neste cenário, a formação docente emerge como um fator determinante para a efetividade das práticas inclusivas na Educação Física.

Assim sendo, a preparação dos professores precisa ir além do simples domínio dos conteúdos programáticos, envolvendo uma formação crítica e reflexiva que os capacite a lidar com as diversidades presentes no ambiente escolar. No entanto, a formação inicial e continuada, muitas vezes, não oferece o suporte necessário para que esses profissionais se sintam preparados para enfrentar os desafios da inclusão. Isso resulta em uma lacuna significativa entre as expectativas sociais e políticas em torno da educação inclusiva e a realidade prática vivenciada nas escolas.

Diante disso, este artigo se propõe a explorar as “escrevivências” de professores de Educação Física, termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo para descrever narrativas que não são meramente relatos, mas sim

---

1 Mestrando em Educação.

2 Doutor em Biologia.

vivências expressas pela escrita, carregadas de significados e reflexões sobre a realidade vivida. Deste modo, ao investigar essas escrevivências, buscamos compreender como os professores percebem e vivenciam sua formação para a inclusão, as dificuldades que enfrentam e as estratégias que desenvolvem para promover uma prática pedagógica inclusiva.

Importante dizer, que as escrevivências dos professores revelam um rico panorama das tensões e contradições existentes entre o que é ensinado nas universidades e o que é exigido nas escolas, bem como as formas de resistência e reinvenção que os docentes adotam diante das adversidades. Nesse sentido, este estudo visa dar voz a esses profissionais, valorizando suas experiências e destacando a importância de um processo formativo que reconheça e potencialize suas vivências no cotidiano escolar.

Além disso, ao mesmo tempo, pretende-se contribuir para o debate sobre a formação docente, propondo caminhos que possam efetivamente apoiar os professores na construção de práticas inclusivas que promovam uma educação verdadeiramente democrática e equitativa.

Em síntese, ao trazer à tona as escrevivências de professores de Educação Física, este artigo não apenas ilumina as complexidades da formação docente para a inclusão, mas também aponta para a necessidade urgente de repensar os processos formativos, de modo que eles estejam mais alinhados com as realidades e demandas do ambiente escolar. A valorização dessas narrativas pode, portanto, oferecer subsídios importantes para a construção de políticas e práticas educacionais mais sensíveis às necessidades dos educadores e, por consequência, mais eficazes na promoção da inclusão.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### ***2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E O AMBIENTE ESCOLAR***

a Educação Física desempenha um papel fundamental no ambiente escolar, indo além da mera instrução de habilidades motoras e práticas esportivas, ela contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a saúde física, mental e emocional. No que se refere ao contexto escolar, a Educação Física é um espaço onde os alunos podem explorar suas capacidades corporais, aprender a trabalhar em equipe, desenvolver a disciplina e adotar hábitos de vida saudáveis.

Além disso, essa disciplina tem o potencial de incentivar a socialização e a inclusão, oferecendo oportunidades para que todos os estudantes participem de atividades físicas, independentemente de suas habilidades ou limitações, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático. No entanto, a implementação eficaz da Educação Física no

ambiente escolar enfrenta desafios significativos, que incluem a necessidade de infraestruturas adequadas, a formação contínua dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas às diversidades dos estudantes.

Importante dizer, que o currículo de Educação Física deve ser dinâmico e sensível às realidades dos alunos, incorporando elementos que valorizem a diversidade cultural e promovam a inclusão social. Para tanto, é crucial que os professores estejam bem preparados, não apenas em termos técnicos, mas também no que diz respeito às abordagens pedagógicas inclusivas, que permitam a todos os alunos experimentar os benefícios da atividade física.

Dessa forma, a Educação Física pode se consolidar como uma disciplina central na promoção de uma educação integral, que visa o desenvolvimento pleno do estudante em todas as suas dimensões. Sob esse prisma, os autores Santos e Oliveira (2015) explicam que a prática regular de atividades físicas é essencial para a manutenção da saúde e prevenção de doenças.

Assim sendo, a educação física nas escolas incentiva hábitos de vida saudáveis desde cedo, ajudando a combater problemas como obesidade, diabetes e doenças cardíacas, além disso, a atividade física regular está associada à melhoria do desempenho acadêmico, uma vez que o exercício físico pode aumentar a concentração, a memória e a disposição dos alunos.

Nesse contexto, para que a educação física cumpra seu papel no sistema educacional, é fundamental que esteja integrada de forma eficaz no currículo escolar. Fato que implica não apenas a realização de aulas práticas, mas também a inclusão de conteúdos teóricos que abordem temas como a importância da atividade física, a nutrição, a saúde mental e os benefícios de um estilo de vida ativo (Barbieri, 2001).

Além disso, os professores de educação física devem ser devidamente capacitados para atender às necessidades diversificadas dos alunos, promovendo uma abordagem inclusiva que considere as diferentes habilidades e interesses dos estudantes. Importante dizer, que a infraestrutura escolar também deve ser adequada, proporcionando espaços seguros e equipamentos apropriados para a prática das atividades.

A par disso, o Soares *et al.*, (1992, p. 70) aponta que:

[...] o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola.”

Em síntese, a educação física é uma peça-chave no sistema educacional, contribuindo significativamente para a formação de indivíduos saudáveis,



equilibrados e preparados para os desafios da vida. Pois, ao integrar de maneira eficaz a educação física no currículo escolar e garantir os recursos necessários, pode-se promover uma educação que realmente valorize o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os não apenas academicamente, mas também para uma vida ativa e saudável.

## **2.2 FORMAÇÃO DOCENTE DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

a formação de professores de Educação Física voltada para a educação inclusiva é uma questão de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo, uma vez que a inclusão é um direito fundamental garantido pela legislação brasileira e pelos princípios de uma educação democrática. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a educação deve ser pautada na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assegurando a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, o direito à educação.

No entanto, para que essa premissa se concretize na prática pedagógica, é essencial que os professores estejam devidamente preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Assim sendo, o pilar para a formação de professores de Educação Física para a educação inclusiva precisa abordar aspectos relacionados à compreensão das diferentes necessidades dos alunos, bem como à adaptação das práticas pedagógicas para atender a essas demandas.

Em consonância, Silva (2023), a inclusão no contexto da Educação Física exige que os professores desenvolvam uma sensibilidade pedagógica que lhes permita criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. Fator que implica em uma formação que promova reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e que incentive o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e inclusivas.

Além disso, a formação continuada é fundamental para que os professores se mantenham atualizados e preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva. Como aponta Soares (2023), a formação inicial muitas vezes não abrange de maneira suficiente as questões relacionadas à inclusão, sendo necessário que os educadores busquem continuamente ampliar seus conhecimentos e habilidades nessa área.

Assim sendo, programas de formação continuada, cursos de aperfeiçoamento e grupos de estudos são algumas das alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, oferecendo subsídios teóricos e práticos que os capacitem a promover uma educação física inclusiva.

Em síntese, a formação de professores de Educação Física voltada para a educação inclusiva é um processo que deve ser contínuo e abrangente, contemplando

tanto a formação inicial quanto a continuada. A inclusão no ambiente escolar é um desafio que requer não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma postura ética e reflexiva por parte dos educadores, que precisam estar preparados para lidar com a diversidade de maneira eficaz e humanizada. Portanto, somente através de uma formação sólida e comprometida com os princípios da inclusão será possível construir práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade para todos.

### 3. METODOLOGIA

Este estudo se trata de uma pesquisa de campo de cunho qualitativa sobre a pesquisa de campo Minayo (2014, p. 408) explica que “a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Ademais, as pesquisas de caráter quali-quantitativa na perspectiva de Gatti (2004, p. 4), são importantes mecanismos que podem ser compreendidas como simbióticas, ou seja, se complementam, assim sendo, o autor destaca:

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Sob esse prisma, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário eletrônico (*Google Forms*) com uma pergunta e enviado a 2 docentes que atuam nas escolas da rede estadual de Porto Velho. Os profissionais receberam a pergunta disparadora: “no decorrer da sua jornada formativa fale sobre seus processos formativos voltadas para práticas docentes inclusivas” via *e-mail* e sem a necessidade de identificação, os dados produzidos foram analisados a partir dos pressupostos de Bardin (2011).

### 4. ACHADOS NA PESQUISA

Antes de adentrar nas discussões acerca dos achados na pesquisa é importante discorrer sobre o conceito de *escrevivência*. Assim sendo, o termo “*escrevivência*”, criado pela escritora Conceição Evaristo, é uma expressão poderosa que vai além da escrita como mero ato literário, envolvendo uma profunda conexão com a vida e a experiência. Para Evaristo (2016), *escrevivência* é a junção de “*escrever*” e “*viver*”, refletindo uma escrita que nasce das vivências, das histórias pessoais e coletivas, especialmente das mulheres negras brasileiras.

A autora introduziu a escrevivência como uma forma de resistência e representação, onde a palavra escrita é uma extensão da própria vida, das dores, alegrias, lutas e memórias que formam a identidade de quem escreve. Não se trata apenas de contar histórias, mas de narrar experiências que são muitas vezes silenciadas ou marginalizadas.

A escrevivência é uma maneira de transformar essas experiências em literatura, de dar voz a quem foi historicamente excluído dos espaços literários tradicionais. Nesse sentido, a escrevivência também é uma forma de questionar as narrativas hegemônicas, criando um espaço onde as vozes e as histórias das mulheres negras são centralizadas e valorizada (Evaristo, 2016).

Ao escrever a própria experiência, a autora não está apenas contando sua história individual, mas está ecoando as histórias de muitas outras mulheres negras, criando uma teia de memórias e vivências que se conectam. É uma escrita que busca a identificação, que convida o leitor a ver e sentir as vidas que ali se desenrolam.

Importante dizer, que a escrevivência é mais do que um estilo ou um gênero literário; é uma prática de vida, uma forma de construir identidades e de desafiar as estruturas. A partir disso vejamos as vivências apontadas pelos docentes que participaram da pesquisa:

Minha formação docente foi até boa, as disciplinas ministradas foram bem interessantes e pude aprender sobre diferentes assuntos para aplicar no ambiente escolar. Claro que algumas coisas tive que aprender na prática, com o tempo e vendo o que dava certo e o que não dava. Agora, em relação a inclusão, não tive nem um suporte no decorrer do curso de graduação, digo uma disciplina específica sobre como trabalhar a educação escolar de forma inclusiva, realmente vejo isso como uma falha no meu processo de formação, pois quando me deparei com a realidade de uma escola onde tinha crianças PcDs fiquei muito perdida no que fazer, como fazer para incluir as crianças. Na graduação pouco foi falado sobre práticas inclusivas, leves pinceladas sobre inclusão mas de forma geral, nada específico para o ambiente escolar. Sendo bem sincera, noto que muitas escolas não estão preparadas para possibilitar às crianças pcds um ambiente de práticas esportivas, ou melhor, para aulas de educação física adaptadas, e os professores também em muitos casos por não saberem como aplicar ações que incluam todas as crianças que acredito que tem relação com o processo formativo. Seria importante uma ação conjunta para programas de formação continuada de professores de educação física e também uma melhor estruturação das escolas que atendam crianças PDCS. (Professor 01).

Minha graduação em educação física deixou muito a desejar em relação a questões de inclusão de alunos, não tive nenhuma disciplina voltada para isso, o pouco que sei foi por curiosidade própria e estudos, tanto que agora estou fazendo um pós graduação nessa área, porque o ambiente escolar é múltiplo e trabalhamos com todos os tipos de crianças com e sem deficiência e por isso sinto que preciso enquanto docente, melhorar minhas ações para incluir todas as crianças, claro que pensando nas

especificidades de cada uma. Retomando, minha formação foi bem falha no que diz respeito a inclusão de alunos pcds, confesso que na primeira experiência com crianças pcds senti isso na pele, não sabia o que fazer e percebi que meu processo formativo não me deu suporte para essa realidade, por isso entendo que é importante que esse tema seja pensado e aplicado nos cursos de formação, bom é isso. (Professor 02).

As vivências apresentadas pelos professores evidenciam uma mistura de sentimentos que reverberam as problemáticas que cercam a jornada formativa desses docentes, eles apontam uma lacuna no que diz respeito a disciplinas específicas para tratar sobre esse assunto, afinal os professores de educação física vivem a realidade e a diversidade escolar do mesmo modo que os professores das outras disciplinas escolares. Por isso, é importante uma discussão sobre como os cursos de educação física tem planejado seu currículo formativo, é crucial pensar se está atendendo às diversas demandas educacionais.

Além disso, os professores destacam a necessidade de programas de formação continuada que podem auxiliar os docentes a aprimorar e desenvolver práticas inclusivas em suas aulas. Para melhor visualizar os apontamentos realizados pelos professores foi desenvolvida uma nuvem de palavras a partir das escrituras docentes:

**Figura 1: Nuvem de palavras a partir das escrituras das participantes da pesquisa.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

A par disso, as vivências e os desafios desses docentes são a realidade de tantos outros professores que atuam em escolas e que precisam inserir em suas aulas práticas docentes.

Em síntese, as escrituras desses professores contribuíram para promover reflexões sobre o processo formativo pelo qual os docentes de educação física passam, claro que aqui apresentamos apenas um recorte da experiência de dois profissionais, todavia, essa realidade é muito comum e por isso requer atenção e discussões acerca da formação docente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escrituras dos professores de Educação Física destacadas ao longo deste estudo revelam uma realidade preocupante no que diz respeito à formação docente para práticas inclusivas. A ausência de disciplinas específicas durante a graduação, voltadas para o trabalho com alunos com deficiência, e a falta de suporte contínuo para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ambiente escolar, expõem uma lacuna significativa no processo formativo desses profissionais.

Além disso, os relatos dos docentes evidenciam a necessidade urgente de reformular os currículos dos cursos de Educação Física, de modo a atender melhor às demandas educacionais contemporâneas, que exigem uma preparação adequada para lidar com a diversidade presente nas escolas. Acrescenta-se, ainda, que os professores ressaltam a importância de programas de formação continuada, que poderiam oferecer o suporte necessário para aprimorar suas práticas pedagógicas e, assim, garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Por fim, a análise das escrituras desses docentes contribui para a compreensão das dificuldades enfrentadas e reforça a necessidade de uma abordagem mais abrangente na formação de professores, que leve em consideração as complexidades do ambiente escolar e as especificidades dos alunos. Assim sendo, as experiências relatadas apontam para a importância de repensar e fortalecer o processo formativo dos professores de Educação Física, para que estejam melhor preparados para promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e equitativa.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

EVARISTO, Conceição. **Escrituras: Identidade, gênero e violência**. Belo Horizonte: Idea Editora, 2016.

GATTI, Bernardete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100002&script=sci_abstract). Acesso em: 30 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

SILVA, Eduarda Valadares. **Educação física e inclusão: um estudo bibliográfico**. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/4074>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SOARES, Raquel Osolins. Formação continuada de professores de Capão da Canoa/RS: uma análise do processo no contexto da pandemia com docentes de educação física. 2023. Disponível em: Acesso em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258335>. 30 ago. 2024.

# **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS ESCOLARES NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES A PARTIR DA ÓTICA DE PROFESSORES AMAZÔNIDAS**

*Paulo Roberto dos Santos<sup>1</sup>*

*Diogenes José Gusmão Coutinho<sup>2</sup>*

---

## **1. INTRODUÇÃO**

A atividade física é considerada um fator de proteção e promoção da saúde e está intimamente ligada a uma gama de benefícios, como por exemplo, redução de peso, melhora no sistema cardiovascular, redução de doenças crônicas, melhora no sistema respiratório, bem-estar mental e entre outros. Além disso, as práticas de exercícios físicos juntamente com uma alimentação balanceada tornam-se altamente eficazes no combate ao sedentarismo e a todas as doenças oriundas da inatividade física.

Assim sendo, para manter um estilo de vida saudável é preciso que a rotina diária de um indivíduo apresente bons hábitos alimentares e prática regular de atividades físicas, reduzindo as más consequências à saúde causadas pela Inatividade Física. Vale lembrar que, os exercícios físicos estão relacionados à performance, direcionado à melhora do desempenho físico, mental e esportivo.

A par disso, a prática de atividade física no ambiente escolar se torna uma importante ferramenta maximizadora do desenvolvimento dos estudantes. Nessa seara, no âmbito educacional é comum a realização dos jogos escolares, uma competição entre as turmas a partir dos mais variados esportes, sendo, este um momento de aprendizado, desconstrução e desenvolvimento de laços entre alunos e professores.

Assim sendo, os jogos escolares em Porto Velho representam uma importante manifestação esportiva e educacional, promovendo não apenas a prática de atividades físicas entre os jovens, mas também incentivando valores como a cooperação, o respeito e a disciplina. Pois, em um contexto tão diversificado e rico como o da Amazônia, a realização desses jogos adquire características únicas que

---

1 Mestrando em Educação.

2 Doutor em Biologia.



refletem as especificidades culturais e socioeconômicas da região.

Nesse sentido, a partir da ótica de professores amazônidas, é possível obter uma compreensão mais profunda sobre os impactos e desafios dos jogos escolares, bem como sobre a maneira como estes eventos podem contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Afinal, os professores, enquanto agentes fundamentais do processo educativo, desempenham um papel crucial na organização e condução dos jogos escolares.

Deste modo, analisar as percepções e experiências dos docentes pode fornecer maior compreensão sobre as dinâmicas envolvidas na preparação dos alunos, a infraestrutura disponível e as implicações sociais e pedagógicas dos jogos. Além disso, considerando as particularidades da Amazônia, como a diversidade étnica, as condições geográficas e os recursos limitados em algumas áreas, os relatos desses educadores revelam as adaptações e inovações necessárias para superar os obstáculos e garantir a participação efetiva de todos os estudantes.

Em síntese, este estudo tem como objetivo explorar as percepções dos professores amazônidas sobre os jogos escolares em Porto Velho, destacando os benefícios e as dificuldades enfrentadas na implementação desse evento. Desta maneira, a pesquisa empregada neste estudo é de cunho qualitativo, sendo uma pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados questionário online.

Por fim, por meio desta pesquisa busca-se compreender como esses jogos contribuem para a formação dos alunos, tanto no aspecto físico quanto no desenvolvimento de habilidades educacionais, sociais e emocionais. Ao trazer à tona as vozes dos professores, espera-se oferecer uma perspectiva enriquecida sobre a importância dos jogos escolares na educação amazônica, bem como identificar possíveis áreas de melhoria.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### ***2.1 HISTORICIDADE DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR***

o esporte sempre teve um papel significativo na sociedade brasileira, mas sua inclusão no currículo de Educação Física Escolar não aconteceu de imediato. Inicialmente, a Educação Física nas escolas estava fundamentada em um referencial médico, focando na educação corporal com o objetivo de promover a saúde, garantindo corpos fortes e higiênicos (Bracht, 1999). Posteriormente, a disciplina passou por uma forte influência militar, visando preparar os indivíduos para possíveis conflitos, inculcando um ideal de nacionalismo e patriotismo (Bracht, 1999).

Cumprir dizer, que tanto no modelo higienista quanto no militarista, o enfoque era predominantemente biológico, com o principal objetivo de fortalecer

o corpo, e as aulas de Educação Física se baseavam principalmente na ginástica (Barroso; Darido, 2006).

Nesse contexto, após a Segunda Guerra Mundial, concomitantemente ao fim do Estado Novo no Brasil, surgiram novas tendências para o desenvolvimento do sistema educacional. Nesse contexto, o esporte começou a se tornar uma parte integrante da Educação Física escolar (Barroso; Darido, 2006). Auguste Listello, um grande defensor do esporte, foi crucial na implementação do “Método da Educação Física Desportiva Generalizada”, que também se inspirava na cultura europeia (Barroso; Darido, 2006).

No contexto brasileiro, a Educação Física escolar teve uma evolução particular, desde o início do século XX, com as reformas educacionais da Era Vargas, o esporte foi incorporado como elemento formativo nas escolas. No entanto, com durante o regime militar (1964-1985) vivido no território brasileiro, a Educação Física ganhou ainda mais destaque como instrumento de promoção da saúde e da disciplina.

Nos anos recentes, a Educação Física no Brasil tem se voltado para uma abordagem mais inclusiva e integradora, reconhecendo a importância do esporte para o desenvolvimento físico, social e emocional dos estudantes. Programas como os Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) ilustram a relevância do esporte na formação dos jovens e na promoção de valores como a cooperação, a liderança e o respeito às diferenças.

## **2.2 NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E O SISTEMA EDUCACIONAL**

a educação física é um componente fundamental do sistema educacional, desempenhando um papel vital no desenvolvimento holístico dos estudantes, tendo em vista, que ela não apenas promove a saúde física, mas também contribui para o bem-estar mental, social e emocional dos alunos. No contexto do sistema educacional, a educação física vai além das atividades físicas e esportivas, incorporando princípios de educação integral que visam o desenvolvimento completo do indivíduo.

Sob esse prisma, os autores Santos e Oliveira (2015) explicam que a prática regular de atividades físicas é essencial para a manutenção da saúde e prevenção de doenças. Assim sendo, a educação física nas escolas incentiva hábitos de vida saudáveis desde cedo, ajudando a combater problemas como obesidade, diabetes e doenças cardíacas, além disso, a atividade física regular está associada à melhoria do desempenho acadêmico, uma vez que o exercício físico pode aumentar a concentração, a memória e a disposição dos alunos.

Nesse contexto, para que a educação física cumpra seu papel no sistema educacional, é fundamental que esteja integrada de forma eficaz no currículo

escolar. Fato que implica não apenas a realização de aulas práticas, mas também a inclusão de conteúdos teóricos que abordem temas como a importância da atividade física, a nutrição, a saúde mental e os benefícios de um estilo de vida ativo (Barbieri, 2001).

Além disso, os professores de educação física devem ser devidamente capacitados para atender às necessidades diversificadas dos alunos, promovendo uma abordagem inclusiva que considere as diferentes habilidades e interesses dos estudantes. Importante dizer, que a infraestrutura escolar também deve ser adequada, proporcionando espaços seguros e equipamentos apropriados para a prática das atividades.

A par disso, o Soares *et al.*, (1992, p. 70) aponta que:

[...] o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola.”

Nesse viés, a educação física é uma peça-chave no sistema educacional, contribuindo significativamente para a formação de indivíduos saudáveis, equilibrados e preparados para os desafios da vida. Pois, ao integrar de maneira eficaz a educação física no currículo escolar e garantir os recursos necessários, pode-se promover uma educação que realmente valorize o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os não apenas academicamente, mas também para uma vida ativa e saudável.

### **2.3 DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA O ESPORTE E OS PCN'S**

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representam um marco importante na educação brasileira, oferecendo diretrizes claras para a elaboração de currículos escolares em diversas disciplinas, incluindo a educação física. A integração da educação física e do esporte nos PCNs visa garantir que todos os alunos recebam uma formação completa, que contemple tanto o desenvolvimento físico quanto o intelectual e social (Brasil, 1997).

Nesse contexto, os diálogos sobre a educação física nos PCNs abordam a importância de uma abordagem abrangente e inclusiva para o ensino dessa disciplina. Além disso, os PCNs destacam que a educação física deve ir além das atividades físicas e esportivas tradicionais, incorporando também conhecimentos teóricos sobre saúde, nutrição, anatomia e os benefícios de um estilo de vida ativo (Kuhn *et al.*, 2022).

A partir dessa perspectiva, a educação física no ambiente escolar visa promover a formação integral dos alunos, ajudando-os a desenvolver não apenas

habilidades motoras, mas também competências cognitivas e sociais. A educação física é vista como uma disciplina que contribui para o desenvolvimento global dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios tanto no âmbito escolar quanto na vida cotidiana.

Acrescenta-se, que o esporte é uma componente fundamental da educação física, conforme descrito nos PCNs, sendo considerado uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades físicas, bem como para a promoção de valores como *fair play*, trabalho em equipe, disciplina e perseverança. Deste modo, os diálogos sobre a incorporação do esporte nos PCNs enfatizam a necessidade de diversificar as modalidades esportivas oferecidas nas escolas, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de experimentar e se beneficiar de diferentes práticas esportivas.

Outro ponto a ser apontado é o fato da inclusão e da valorização da diversidade na educação física e no esporte, ou seja, criar um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, gênero, origem étnica ou condição social, possam participar ativamente das atividades. Desta maneira, a promoção de uma educação física inclusiva envolve a adaptação das atividades para atender às necessidades de todos os alunos, garantindo que ninguém seja excluído ou discriminado.

Em consonância Kuhn *et al.*, (2022) explica que a formação de professores é um aspecto crucial destacado nos diálogos sobre educação física e esporte nos PCNs, tendo em vista, que professores devem estar preparados não apenas para ensinar técnicas e habilidades esportivas, mas também para promover a saúde e o bem-estar dos alunos, incentivar a participação e criar um ambiente positivo e inclusivo. Assim sendo, a formação contínua e a atualização profissional são essenciais para que os educadores possam acompanhar as novas tendências e pesquisas na área de educação física e esporte.

Nesse ínterim, apesar das diretrizes claras estabelecidas pelos PCNs, a implementação efetiva da educação física e do esporte nas escolas enfrenta diversos desafios, como por exemplo a falta de recursos, infraestrutura inadequada, carga horária insuficiente e a valorização limitada da educação física em comparação com outras disciplinas são obstáculos que precisam ser superados.

A par disso, para enfrentar esses desafios, é necessário um compromisso contínuo de todos os atores do sistema educacional, incluindo governos, escolas, professores, pais e comunidades. Investir em infraestrutura, promover a formação contínua dos professores e garantir que a educação física seja valorizada no currículo escolar são passos fundamentais para melhorar a qualidade da educação física e do esporte nas escolas.

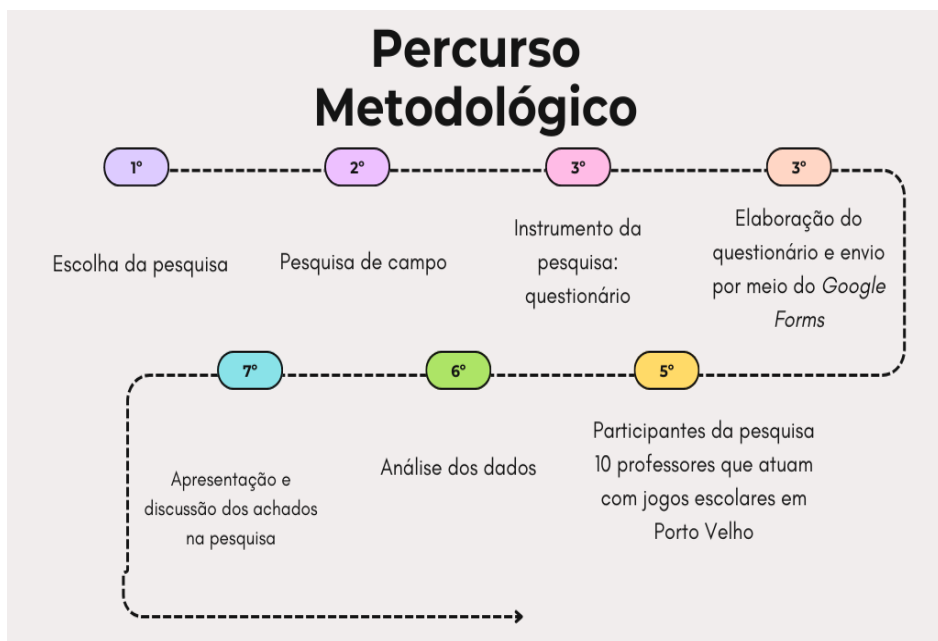
Em síntese, os diálogos sobre a educação física, o esporte e os PCNs destacam a importância de uma abordagem integrada e inclusiva para o ensino

dessa disciplina. Destarte, a partir da implementação efetiva das diretrizes dos PCNs, será possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação física de qualidade, que promova não apenas a saúde física, mas também o desenvolvimento social, emocional e intelectual.

### 3. METODOLOGIA

O percurso metodológico que guiou esta pesquisa acerca dos jogos escolares foi alicerçado conforme apresentado na figura 1:

Figura 1-Percurso metodológico.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Conforme evidenciado na figura 1, este estudo se trata de uma pesquisa de campo de cunho quali-quantitativo, sobre a pesquisa de campo Minayo (2014, p. 408) explica que “a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Ademais, as pesquisas de caráter quali-quantitativa na perspectiva de Gatti (2004, p. 4), são importantes mecanismos que podem ser compreendidas como simbióticas, ou seja, se complementam, assim sendo, o autor destaca:

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Sob esse prisma, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário eletrônico (*Google Forms*) com 10 perguntas e enviados a 10 docentes que atuam nas escolas e participam diretamente dos jogos escolares em Porto Velho. Os profissionais receberam os questionários via *e-mail* e sem a necessidade de identificação, os dados produzidos foram analisados a partir dos pressupostos de Birdan (2011).

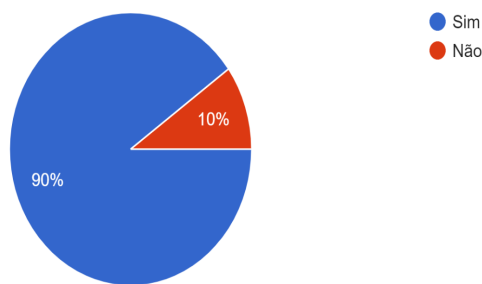
#### 4. ACHADOS NA PESQUISA

As análises dos dados produzidos geraram importantes resultados e marcadores acerca dos jogos escolares e suas contribuições no desenvolvimento dos alunos a partir da ótica dos docentes. Assim sendo, o gráfico 1, evidencia que 90% dos participantes consideram os jogos escolares (JE) como elemento contributivo no desenvolvimento integral sobre isso.

##### Gráfico 1: Contribuições dos jogos escolares no desenvolvimento estudantil.

Pergunta 1. Os jogos escolares contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes?

10 respostas



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2024).

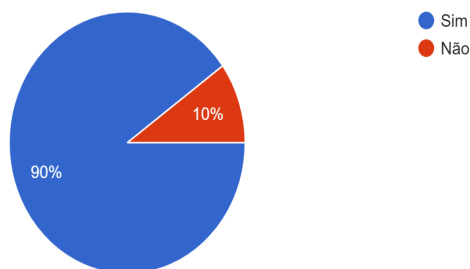
Os jogos na seara escolar são um importante mecanismo para o desenvolvimento dos alunos, conforme aponta Barbieri (2001) os jogos podem promover a saúde física através da prática regular de atividades esportivas, eles também fomentam habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação e liderança. Importante dizer, que 10% dos participantes não consideram os jogos um elemento que pode auxiliar o desenvolvimento dos alunos.

Em relação a pergunta 2, 90% dos professores consideram que os jogos contribuem na melhora de problemáticas relacionadas a indisciplina e somente 10% dizem que não contribuem conforme gráfico 2:

**Gráfico 2: Contribuições dos jogos escolares nas questões de indisciplina.**

Pergunta 2. Os jogos escolares podem contribuir para melhorar questões de indisciplina entre os alunos?

10 respostas



**Fonte:** Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2024).

Os jogos escolares podem ter um impacto significativo na redução da indisciplina entre os jovens estudantes. Através da participação em atividades esportivas, os alunos aprendem importantes lições de disciplina, respeito e responsabilidade, que podem ser transferidas para outros aspectos de suas vidas, incluindo o comportamento na sala de aula e para além dos muros da escola.

Deste modo, os jogos podem segundo Barbieri (2001) ser um catalizador para romper comportamentos indisciplinados, importante dizer, que os jogos são um fator contributivo que aliado a outros, bem como análise dos contextos dos estudantes podem contribuir para melhorar questões relacionadas a indisciplina.

Ademais, no quadro 1 tem-se as respostas sobre a importância dos jogos no processo de aprendizagem, 9 docentes assinalam que os jogos podem contribuir significativamente com aprendizagem dos estudantes, e apenas um profissional diz que para que esse processo seja efetivo depende da forma como o docente insere os jogos escolares no cotidiano educacional dos estudantes.



**Quadro 1: Pergunta 3- Na sua percepção enquanto docente, qual a importância dos jogos escolares no processo de aprendizagem dos alunos? Justifique.**

| Professor | Respostas  |
|-----------|--|
| PR1       | Corpo são, mente sã... O desejo do aluno em participa, eleva o nível de atenção em todas as áreas cognitivas.  |
| PR2       | Dependendo do profissional que atua juntos aos alunos orientando sobre a importância dos estudos, Os mesmos poderão valorizar um pouco mais o significado de aprender.   |
| PR3       | Tem grande importância, pois por meio da pratica esportiva o aluno aprende a ser responsável com horário, disciplinado, comprometido com prazos, concentração e foco na atividade que está executando. Logo o aluno leva esse comportamento para a sala de aula.   |
| PR4       | A importância dos jogos escolares:<br>Os jogos escolares vão além da prática esportiva. Eles estimulam o trabalho em equipe, a disciplina, a superação de desafios e a socialização entre os estudantes. Além disso, proporcionam uma vivência lúdica, desenvolvendo habilidades cognitivas e emocionais dos alunos.   |
| PR5       | É de suma importância para a formação dos escolares pois proporciona aos mesmos um maior conhecimento do repertório motor em todos os seus aspectos, além de levá-los a conhecer outros escolares interagindo e fazendo amizades. Podemos citar também os desafios proporcionados pelo esporte, onde os alunos precisam trabalhar em equipe e desenvolver o seu potencial individual.  |
| PR6       | Os jogos escolares estimulam o trabalho em equipe, ajudam a desenvolver habilidades cognitivas e emocionais além de estimular o trabalho em equipe e a disciplina  |
| PR7       | Os Jogos Escolares contribuem para a aprendizagem dos alunos na medida em que tais alunos são submetidos as atividades de treinamento técnico e tático. Diversos processos cognitivos são estimulados a partir da prática da atividade física, do treinamento esportivo e do condicionamento físico e emocional, o que contribui para a criação de melhores condições e pré-disposição à aprendizagem de novos conhecimentos pelos alunos. |
| PR8       | Os jogos escolares são um momento de lazer para os alunos e também de responsabilidade coletiva, assim os jogos podem desenvolver nos alunos o senso de coletividade e de responsabilidade.  |
| PR9       | Os jogos podem sim contribuir desde que sejam planejados para ser um instrumento que favoreça a aprendizagem dos alunos.   |
| PR10      | Os jogos escolares são importantes para o desenvolvimento dos alunos seja físico e mental.   |

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2024).

Nesse contexto, através da atividade física e da participação em jogos, os alunos desenvolvem não apenas suas habilidades motoras, mas também competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais para seu crescimento integral, o que pode contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes (Bracht, 1999).

Sobre a questão 4, foi obtido as respostas apresentadas no quadro 2:

**Quadro 2: Pergunta 4. Qual é o papel dos jogos escolares no desenvolvimento físico, social e mental dos estudantes? Justifique.**

| Professor | Respostas   |
|-----------|---|
| PR1       | A expectativa do aluno em relação aos jogos é grande, os jogos escolares tem o papel fundamental de fomentar o esporte e por consequência, fazer com que os alunos se interessem pela participação no ambiente escolar, pois, os jogos escolares não se resumem no período do evento, há um período de preparação que aproxima o aluno do ambiente escolar.   |
| PR2       | Em todas as fases do JOER ou qualquer outra atividade o esporte proporciona um crescimento físico, social e mental para o indivíduo. Os benefícios são imensuráveis quando se pratica algum tipo de esporte.  |
| PR3       | Social: O aluno aprende a conviver e respeitar pessoas de várias partes da sociedade; a pedir perdão e a perdoar Mental: Os estudantes aprendem a lidar com a derrota, a vitória, com frustrações e sucesso, a resolver conflitos; Físico: Com a pratica do esporte a musculatura esquelética tem um maior desenvolvimento, o sistema cardiovascular é fortalecido, aumenta a capacidade do sangue em transportar oxigênio, aumenta a densidade óssea, aumenta o desempenho cerebral.   |
| PR4       | Promover a inclusão e a diversidade entre alunos de escola diferentes, isso vai além de um desenvolvimento pessoal, essa interação na diversidade entre escolas, ajuda na formação do cidadão do amanhã.  |
| PR5       | Imprescindível, pois os desafios apresentados em suas diversas fases lhes proporcionam crescer como pessoa, atleta e cidadão.   |
| PR6       | Os jogos escolares proporcionam a integração e socialização dos estudantes com outros estudantes favorecendo o trabalho com a interdisciplinaridade.  |
| PR7       | A prática de atividades físicas e esportivas no ambiente escolar contribui imensamente para o desenvolvimento físico dos alunos. A participação em treinamentos e competições proporciona não só ocupação mental aos alunos mas também um desenvolvimento ideal de seu cognitivo. O convívio com companheiros de treino e as relações de amizade construídas durante os jogos levam os alunos a aperfeiçoarem seu modo de convívio em comunidade. O papel dos jogos escolares é proporcionar vivências múltiplas educativas para possibilitar que o sistema educacional alcance a formação global dos estudantes. |
| PR8       | penso que os jogos são uma excelente ferramenta para o desenvolvimento dos estudantes, pois a partir de uma participação planejada os alunos podem maximizar suas habilidades ligadas à raciocínio, empatia e senso de coletividade.  |
| PR9       | Os jogos podem desenvolver nos alunos o senso crítico e consequentemente auxiliar os alunos no desenvolvimento físico, mental e social  |
| PR10      | É importante para que aja interação entre os alunos   |

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2024).

As respostas demonstram que na percepção dos professores os jogos escolares incentivam a prática regular de atividades físicas, o que é essencial para o desenvolvimento corporal. Além disso, a inserção dos jogos escolares melhora a coordenação motora, a força, a resistência e a flexibilidade, assim sendo, a atividade física regular promovida pelos jogos ajuda na promoção da saúde física, fortalecem habilidades sociais e melhoram o bem-estar mental, contribuindo para a formação de indivíduos equilibrados e bem preparados para os desafios da vida (Souza, 2009).

Em relação na última questão sobre a inclusão 8 profissionais explicitam em suas respostas que os jogos escolares são uma ferramenta que pode proporcionar a inclusão dos estudantes. Acrescente-se, ainda, que a inclusão no contexto escolar refere-se à prática de integrar todos os estudantes sem ou com algum tipo de deficiência em atividades educacionais e sociais, promovendo um ambiente de respeito e equidade.

Sob esse viés, de acordo com a teoria de Vygotsky (2001) sobre a aprendizagem social, o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social. Desta maneira, os jogos escolares oferecem uma plataforma ideal para essa interação, onde os estudantes aprendem uns com os outros em um ambiente colaborativo e de suporte.

**Quadro 3: Pergunta 5. Para você os jogos escolares contribuem para promover a inclusão e a diversidade entre os alunos? Justifique.**

| Professor | Respostas  |
|-----------|--|
| PR1       | Não abrange a inclusão, já que se busca vitória, ficam os mais habilidosos e mais fortes. Os professores primam por um lugar no pódio. Se aplica a teoria de Darwin. Portanto, na minha humilde opinião, nenhum evento competitivo procura o todo.   |
| PR2       | Na primeira fase do JOER sim. Depois disso, somente os melhores e os mais preparados serão selecionados para seguir em frente.   |
| PR3       | Sim. Os Jogos Escolares permitem que o aluno da escola da periferia possa conhecer outras partes das cidades, possa fazer amizades e conviver com estudantes de outras classes sociais. Permite ao aluno mais carente conhecer outros municípios e outros estados brasileiros participando da cultura desses locais.   |
| PR4       | Sim!   |
| PR5       | Com certeza, os alunos passam a conviver com escolares de diversos municípios, escolas, classes sociais e com personalidades das mais diversas, contribuindo assim para que os mesmos se insiram no meio da melhor forma possível, se adaptando e se inserindo no meio da melhor forma possível.   |
| PR6       | O convívio entre atletas, técnicos e demais colaboradores apoiam a interação entre os mais diversos públicos promovendo a inclusão e socialização.   |
| PR7       | Sim. No ambiente esportivo escolar encontram-se alunos com diversos níveis de interesse, habilidades/deficiências e comportamentos. Também nele há alunos de todos os credos, convicções, etnias e gêneros. Nos jogos escolares os alunos têm a oportunidade de vivenciar o convívio pacífico e produtivo num ambiente plural, seja em suas próprias equipes, seja dentre seus adversários, integrando modalidades e competições com regras igualmente aplicável a todos. Portanto sim, os jogos escolares são um meio eficaz para promover inclusão e respeito a diversidade. |
| PR8       | sim, pois é possível planejar atividades que incluam todos os alunos bem promover e evidenciar que todas as crianças podem participar de jogos, brincadeiras e competições mesmo com suas especificidades.   |
| PR9       | Sim, pois é possível motivar a participação de todos os alunos independente de suas deficiências.  |
| PR10      | Sim, os jogos escolares fazem com os alunos interajam entre eles   |

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados da pesquisa ( 2024).

Cabe dizer, que 3 profissionais destacam que os jogos não abrangem a inclusão, pois o objetivo dos jogos é que os melhores e mais preparados vençam. Todos os olhares são validos e contribuem para que sejam planejadas alternativas que possam minimizar, por exemplo essas lacunas apontadas por esses docentes acerca do processo de inclusão nos jogos escolares.

Em síntese, os jogos são ferramentas poderosas que transformam o aprendizado em uma experiência dinâmica e interativa, promovendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social e emocional dos estudantes.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os jogos escolares são fundamentais no desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente quando vistos pela perspectiva dos professores amazônidas. Salienta-se, que os educadores enfrentam desafios únicos devido às características geográficas e socioculturais da Amazônia, por isso, reconhecem o valor multifacetado dos jogos escolares na formação dos jovens.

Ademais, os professores na Amazônia enfatizam que os jogos escolares promovem a saúde física e o bem-estar dos estudantes. Além disso, a prática regular de atividades esportivas melhora a coordenação motora, a resistência física e a questões relacionadas a saúde mental.

Assim sendo, os educadores amazônidas destacam a capacidade dos jogos escolares de fomentar a inclusão e a integração social, tendo em vista, que e, uma região diversa, com uma rica mistura de culturas indígenas e não indígenas, os jogos oferecem uma plataforma para a construção de respeito mútuo e cooperação, bem como ajudam a reduzir preconceitos e promovem um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

Outro ponto, detectados nos achados da pesquisa é que os professores observam que os jogos escolares também desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional. de atividades lúdicas e competitivas, os estudantes aprimoram habilidades de resolução de problemas, tomada de decisões e pensamento estratégico. Deste modo, na percepção dos professores, os jogos escolares são uma ferramenta poderosa para ensinar valores importantes como disciplina, responsabilidade e também no desenvolvimento de habilidades emocionais.

Em síntese, os jogos escolares, segundo a ótica dos professores amazônidas, são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois eles promovem a saúde física, a inclusão social, o desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim sendo, os jogos escolares se destacam como uma prática educativa indispensável, contribuindo significativamente para a formação de cidadãos completos e preparados para o futuro.

## REFERÊNCIAS

BARBIERI, Cesar Augustus Santos. Esporte educacional: uma possibilidade para a restauração do humano no homem. Canoas: ULBRA, 2001.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/artigos/escola\\_ed\\_fisica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/escola_ed_fisica.pdf). Acesso em: 31 mai. 2024.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=html>. Acesso em: 31 mai. 2024.

FRIZZO, Giovanni. Os jogos escolares como mecanismos de manutenção e eliminação: uma crítica à lógica esportiva na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n.4, p.163- 180, out/dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/38628/27449>. Acesso em: 01 jun. 2024.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100002&script=sci_abstract). Acesso em: 30 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

NEUENFELDT, Derli Juliano; KLEIN, Jaqueline Luiza. Jogos escolares e Educação Física Escolar: investigando esta (des) articulação. **Revista Thema**, v. 17, n. 1, p. 151-171, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1207>. Acesso em: 31 mai. 2024.

SANTOS, Janaina.; OLIVEIRA, Everton Luiz. As contribuições do esporte para a educação física escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Ano IV – n. 3 – dezembro. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=html>. Acesso em: 31 mai. 2024. m  
estimulam o desenvolvimento cognitivo, uma vez que os participantes precisam elaborar estratégias, tomar decisões rápidas e resolver  
**Esporte escolar**: possibilidade superadora do plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

# POSFÁCIO

---

O livro *Educação e Multidisciplinaridade: Encontros de saberes* compila capítulos que se aprofundam em práticas educacionais modernas, oferecendo uma riqueza de conhecimento e ideias inovadoras.

É nossa aspiração que este trabalho sirva como uma referência valiosa para você ao discutir assuntos como tecnologia, inclusão, formação profissional, educação ambiental, políticas públicas, gestão, diversidade e identidade.

A escrita de cada autor demonstra uma profunda dedicação à disciplina acadêmica, oferecendo uma perspectiva crítica e centrada no ser humano sobre a importância de se envolver em discussões sobre educação.

É evidente que o processo de construção de conhecimento é um esforço formidável, habilmente executado por cada colaborador deste livro. Consequentemente, acreditamos que este trabalho sirva como um recurso útil e uma fonte de motivação para suas pesquisas, escrita e para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

*Bruna Beatriz da Rocha*  
Novembro, 2024.





# ÍNDICE REMISSIVO

---

## A

Afro-brasileira 51, 304, 306, 307, 317, 319, 320

Alfabetização 49, 125, 138, 173, 189, 191, 194, 206, 316

Alunos 11, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 62, 65, 71, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 143, 146, 150, 151, 152, 156, 160, 163, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 186, 196, 197, 201, 202, 203, 216, 224, 230, 231, 232, 233, 235, 238, 242, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 280, 281, 288, 298, 315, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340

Aluno surdo 172, 173, 174, 175, 177, 180, 181, 182

Anos iniciais 48, 97, 205, 210

Aprendizagem 10, 12, 13, 14, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 39, 63, 64, 65, 80, 82, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 104, 110, 120, 122, 124, 125, 128, 129, 131, 146, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 184, 186, 194, 207, 209, 216, 230, 232, 241, 244, 246, 247, 248, 250, 253, 255, 263, 268, 270, 278, 283, 286, 287, 288, 289, 304, 313, 316, 317, 324, 337, 338, 340

Atividade física 11, 323, 330, 332, 333, 338, 339

Atividade lúdica 20, 21, 24, 25

Atividades circenses 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204

Autonomia 13, 31, 72, 74, 75, 93, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 124, 125, 127, 128, 142, 189, 198, 215, 223, 224, 262, 267, 276, 280, 281, 284, 287, 288, 290, 304

## B

Baixada Fluminense 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 195

Base Nacional Comum Curricular 101, 232

Bilinguismo 173, 182

Biodiversidade 126, 127, 255, 256, 257, 263, 280

## C

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação 213, 214, 215, 216, 219

Cidadania 18, 19, 35, 43, 47, 130, 131, 191, 231, 235, 247, 251, 259, 263, 277, 281

Ciências da Natureza 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 232

Colégios de Aplicação 213, 214

- Comunidade escolar 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 103, 166,  
172, 186, 217, 238, 258, 263, 277
- Conscientização ambiental 130, 131, 132, 136
- Conselho Municipal de Educação 162, 163, 165, 169, 170
- Construção de saberes 283, 287, 300
- Contos infantis 54, 55, 56, 57, 58
- Crenças 11, 67, 268, 303, 304, 325, 335
- Criticidade 45, 51, 52
- Cultura 10, 15, 16, 27, 44, 49, 55, 72, 91, 92, 105, 110, 112, 114, 115, 116,  
118, 121, 132, 139, 143, 145, 146, 163, 170, 172, 196, 197, 200, 202, 206,  
208, 211, 212, 221, 222, 226, 227, 228, 245, 246, 256, 272, 274, 276, 279,  
281, 287, 293, 296, 297, 298, 299, 300, 307, 315, 316, 317, 323, 332, 333,  
340, 342
- Currículo escolar 9, 10, 34, 35, 36, 37, 42, 124, 127, 134, 175, 196, 258, 261,  
323, 324, 333, 334
- Cursos de licenciatura 152, 161, 213, 214, 215, 222, 225
- D**
- Deficiências intelectuais 279, 281
- Desenho Universal para a Aprendizagem 86, 87, 89, 92, 95, 97, 98, 182
- Desenvolvimento cognitivo 33, 34, 40, 41, 42, 54, 58, 277, 281, 287, 340, 341,  
342
- Desenvolvimento sustentável 119, 122, 124, 131, 132, 147, 276, 277, 278, 279
- Direitos Humanos 60, 293, 301, 303
- Diretrizes Curriculares Nacionais 54, 192, 195
- Diversidade 7, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 55, 56, 62, 90, 93, 100, 102, 104, 105,  
106, 107, 113, 118, 132, 139, 140, 143, 146, 162, 163, 164, 183, 187, 201,  
203, 215, 247, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 270, 271, 280, 289, 314, 316,  
323, 324, 325, 327, 328, 331, 334, 339, 340, 343
- E**
- Ecoeducação 279
- Educação 7, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48,  
51, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 81,  
82, 83, 84, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106,  
107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121,  
122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,  
138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,  
153, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173,  
179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194,  
195, 196, 197, 199, 200, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215,  
216, 217, 219, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 239, 244,  
246, 247, 252, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 268,  
269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 283, 284, 285, 286, 287,

- 288, 290, 291, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 314, 315,  
 316, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 334,  
 335, 342, 343
- Educação ambiental 130, 131, 133, 134, 136, 278, 279, 281, 315, 320
- Educação básica 18, 33, 34, 38, 42, 72, 75, 88, 92, 101, 108, 121, 130, 147,  
 151, 153, 154, 172, 189, 192, 196, 200, 206, 207, 215, 216, 220, 221, 223,  
 269, 285, 290
- Educação de Jovens e Adultos 193, 195, 214
- Educação do Campo 117, 118, 119, 120, 123, 124, 128, 129, 138, 139, 140,  
 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149
- Educação Especial 89, 90, 91, 96, 117, 137, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,  
 169, 170, 182, 194
- Educação Financeira 230, 231, 238, 239
- Educação Física 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 69, 196, 197, 198, 199, 200,  
 202, 203, 204, 321, 322, 323, 324, 325, 328, 331, 332, 342
- Educação Inclusiva 86, 89, 91, 171, 179, 182
- Educação infantil 31, 54, 60, 62, 63, 65, 67, 68, 115, 116, 172, 182, 210, 211,  
 212, 226, 227, 228, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291
- Emancipação humana 118, 269
- Empoderamento 280, 283, 314
- Ensino-aprendizagem 10, 13, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 93, 186, 216, 246, 247
- Ensino Fundamental 88, 98, 116, 143, 174, 191, 204, 212, 228, 281
- Ensino Médio 31, 193, 214, 231, 232, 239, 270
- Ensino Superior 44, 150, 152, 161, 240, 241, 242, 243, 246, 248, 250, 251, 253,  
 254
- Epistemologias 207, 220, 221, 226, 314
- Escola 11, 12, 13, 15, 17, 29, 35, 36, 37, 39, 46, 55, 56, 61, 62, 63, 71, 72, 74,  
 75, 76, 77, 79, 80, 82, 84, 91, 92, 97, 102, 110, 116, 118, 120, 121, 122,  
 125, 126, 128, 129, 130, 131, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147,  
 157, 171, 172, 173, 174, 181, 184, 185, 186, 187, 191, 194, 196, 197, 199,  
 202, 207, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 224, 227, 230, 231,  
 232, 233, 238, 256, 259, 261, 276, 278, 279, 280, 281, 283, 285, 286, 287,  
 288, 290, 297, 298, 303, 316, 323, 324, 326, 333, 337, 339, 340, 342
- Escolarização 151, 155, 173, 187, 194, 195, 206, 314
- Escrivências 322, 327, 328
- Estágio 207, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 227, 228
- Estudante 24, 48, 122, 139, 154, 157, 159, 176, 177, 180, 181, 207, 216, 217,  
 218, 241, 247, 248, 251, 253, 275, 276, 323
- Experimentação 20, 27, 30, 31, 103, 113, 123, 213
- F**
- Formação continuada 47, 90, 91, 92, 93, 100, 101, 104, 106, 135, 158, 162,  
 163, 164, 168, 170, 177, 184, 189, 215, 260, 263, 324, 326, 327, 328
- Formação de leitores 36, 38, 39, 40, 41

Formação docente 91, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 119, 120, 123, 124, 125, 128, 144, 147, 150, 153, 162, 163, 164, 168, 170, 207, 208, 209, 210, 212, 215, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 245, 262, 321, 322, 324, 326, 328

Formação inicial 14, 95, 100, 101, 105, 106, 123, 127, 135, 145, 153, 177, 181, 193, 215, 225, 321, 324, 325

Formação integral 33, 36, 42, 100, 107, 122, 139, 316, 334

Formação para a inclusão 100, 104, 106, 107, 322

Formação técnica 168, 202

Froebel 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Fundação CASA 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302

## G

Gestão 79, 177, 241, 243

Gestão democrática 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 243, 249

## I

Identidade 11, 15, 17, 34, 37, 40, 42, 44, 50, 51, 53, 57, 76, 92, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 118, 119, 124, 126, 128, 141, 147, 150, 187, 197, 208, 220, 261, 262, 286, 301, 307, 308, 309, 314, 315, 316, 326, 343

Igreja Metodista 265, 266, 273, 274

Inclusão 11, 35, 36, 38, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 119, 162, 163, 164, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 181, 182, 193, 194, 198, 201, 202, 217, 231, 261, 262, 275, 280, 281, 294, 312, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 331, 333, 334, 339, 340, 341, 343

Inclusão escolar 89, 94, 95, 171

Infância 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 114, 186, 190, 206, 208, 221, 229, 283, 284, 285, 286, 287, 290

Interação 7, 13, 19, 21, 25, 30, 38, 55, 56, 63, 70, 93, 94, 132, 179, 180, 220, 252, 269, 277, 279, 280, 287, 289, 339, 340

Interdisciplinaridade 28, 131, 133, 145, 146, 147, 148, 256, 258, 259, 261, 263, 316, 339

## J

Jardim de infância 61, 62, 65, 66, 67, 68

Jogos escolares 330, 331, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342

## L

Leitura 13, 19, 20, 23, 24, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 88, 110, 138, 156, 176, 179, 206, 207, 209, 221, 222, 224, 232, 244, 264, 269

Leitura crítica 35, 37, 38, 40, 41, 43, 224

Leitura literária 35, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53

Licenciaturas em Educação do Campo 128, 129, 144, 147, 148

Língua Brasileira de Sinais 171, 172, 173, 182, 269

- Literatura 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 59, 110, 129, 198, 264, 307, 317, 326
- Ludicidade 28, 56, 200, 202, 210, 283
- M
- Meio ambiente 55, 118, 123, 126, 127, 130, 131, 132, 257, 259, 262, 263, 276, 279, 281, 282, 314
- Memória 314, 315, 316, 319, 323, 332
- Memorização 18, 20, 24, 30, 125
- Multiplicidade 104, 140, 144
- O
- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 130, 131, 136
- Organização das Nações Unidas 131, 221, 222
- P
- Pandemia 44, 95, 96, 111, 112, 194, 329
- Parâmetros Curriculares Nacionais 10, 201, 333
- Pedagogia 31, 54, 86, 108, 109, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 171, 177, 183, 204, 205, 220, 239, 265, 273, 283, 290, 292, 295, 319
- Pedagogia da Alternância 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 145, 146, 148
- Plano Estadual de Educação 69, 73, 85
- Plano Nacional de Educação 73, 79, 81, 82, 83, 162, 163, 165, 170, 191, 192
- Políticas educacionais 78, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 118, 129, 138, 151, 165, 167, 168, 170
- Políticas públicas 37, 43, 47, 74, 75, 107, 117, 119, 121, 124, 127, 139, 140, 141, 142, 146, 147, 159, 162, 163, 164, 165, 167, 171, 184, 187, 188, 189, 242, 252, 264, 270, 279, 282, 290, 292, 295, 301, 343
- Povos originários 126, 127, 128
- Prática docente 86, 89, 90, 92, 93, 103, 104, 145, 230, 243, 253, 289
- Preconceito 34, 40, 299, 315
- Processo democrático 76, 79, 82
- Professores 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 39, 42, 47, 55, 61, 62, 64, 65, 68, 69, 71, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 135, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 156, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 177, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 211, 212, 214, 215, 216, 218, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 230, 231, 238, 240, 242, 244, 249, 251, 252, 258, 260, 261, 262, 263, 298, 315, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 337, 339, 340, 341
- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária 141, 148, 192, 194

Projeto Pedagógico 215, 219

Projeto Sombra e Água Fresca 265, 267, 268, 269, 271, 273, 274

## Q

Questões socioambientais 255, 256, 259, 261

## R

Recursos didáticos 19, 26, 28, 29, 30, 31, 90, 135, 173, 181

Reforma Agrária 141, 142, 148, 192, 194

Religião 70, 273, 274, 304, 317, 318, 319

Rotatividade de profissionais 162, 166

## S

Saberes 1, 7, 13, 14, 17, 24, 33, 44, 45, 47, 71, 77, 90, 94, 108, 109, 118, 119, 120, 121, 126, 127, 130, 142, 143, 145, 146, 207, 208, 210, 218, 219, 223, 224, 241, 244, 247, 255, 256, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 278, 279, 280, 283, 287, 289, 290, 297, 300, 303, 314, 320, 343

Sala de aula 15, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 39, 44, 45, 50, 51, 55, 58, 61, 91, 92, 93, 100, 102, 104, 105, 122, 125, 130, 145, 172, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 197, 207, 216, 252, 263, 270, 275, 276, 279, 282, 286, 287, 288, 295, 296, 316, 337, 338

Sociedade 7, 10, 11, 12, 15, 18, 35, 37, 39, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 62, 66, 70, 74, 75, 76, 77, 79, 84, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 117, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 146, 157, 159, 164, 170, 172, 189, 190, 199, 207, 223, 226, 229, 230, 240, 241, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 258, 260, 262, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 277, 279, 283, 284, 285, 292, 293, 294, 297, 299, 308, 310, 312, 314, 323, 331, 333, 339

Subjetividade 10, 13, 14, 15, 113, 114, 153, 186, 208, 209, 270, 298

Sustentabilidade 123, 126, 128, 132, 256, 257

## T

Tempo Universidade 119, 123

Terreiro 303, 304, 309, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320

## U

Umbanda 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 317, 318, 319

## V

Valorização dos saberes 118, 127, 247, 263

Vocabulário 57, 64, 311

