

SABERES E FAZERES DA EDUCAÇÃO

A CIDADE, O CAMPO E AS INSTITUIÇÕES



CLAUDIMAR PAES DE ALMEIDA
CLEBER DUARTE COELHO
REBECA FREITAS IVANICKA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

CLAUDIMAR PAES DE ALMEIDA
CLEBER DUARTE COELHO
REBECA FREITAS IVANICKA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
(ORGANIZADORAS)



SABERES E FAZERES
DA EDUCAÇÃO:
A CIDADE, O CAMPO E AS INSTITUIÇÕES




EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik.com | iconicprototype
Revisão ortográfica/gramatical: os autores
Revisão técnica e aceite dos textos para publicação: os organizadores
Livro publicado em: 13/07/2024
Termo de publicação: TP0492024

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. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Saberes e fazeres da educação : a cidade, o campo e as instituições / Organizadores: Claudimar Paes de Almeida... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2024.
291 p. : il. ; e-book
Inclui bibliografia, posfácio e índice remissivo

E-book no formato PDF
EISBN: 978-65-5440-289-7
DOI: 10.29327/5411722

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Educação inclusiva. 4. Professores – formação. I. Título. II. Almeida, Claudimar Pães de. III. Coelho, Cleber Duarte. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. V. Rocha, Bruna Beatriz da.

CDU 370.78

Sumário



PREFÁCIO.....	7
EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETO PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NEPOMUCENO – MG.....	9
<i>Lenice Aparecida de Carvalho Pedroso</i> <i>Wagner Eduardo de Souza Pedroso</i>	
A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ATRAVÉS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA.....	20
<i>Stephanie Louise Marin de Almeida</i>	
REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL.....	30
<i>Anna Livia dos Santos Leitão Martins</i> <i>Márcia Mesquita Monte</i>	
FORMAÇÃO DO LEITOR ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADA: UM PERCURSO PARA LEITURA E DRAMATIZAÇÃO.....	38
<i>Joel Cardoso</i> <i>Lilian Silva Lopes Dezincourt</i> <i>Terezinha de Jesus Dias Pacheco</i>	
A CIDADE DE LARANJEIRAS/SERGIPE: “UM TEATRO A CÉU ABERTO”.....	54
<i>Jorge Alberto Vieira Tavares</i> <i>Bárbara do Nascimento Tavares</i>	
CONHECIMENTOS E SABERES NO PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NUMA CLASSE MULTISSERIADA, EM BARREIRINHA/AM.....	63
<i>Gabriel Gomes dos Santos</i> <i>Rosana Ramos de Souza</i>	
A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS.....	75
<i>Cibele Bikelis Garre</i>	

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES A EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA.....	86
<i>Claudia Klyssia Lima Pereira</i>	
<i>Josimara de Lima Barbosa</i>	
<i>Terezinha Sirley Ribeiro Sousa</i>	
O ALUNO SURDOCEGO: INTERVENÇÃO E DESAFIOS NA SUA APRENDIZAGEM.....	96
<i>Ana Caroline Soares</i>	
<i>Marcia Simone da Silva</i>	
<i>Pamela Raissa Craveiro de Melo</i>	
<i>Marilene dos Santos Marques</i>	
<i>Terezinha Sirley Ribeiro Sousa</i>	
A DISLEXIA NA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA.....	106
<i>Giorgiana Russo Teixeira</i>	
<i>Anna Livia dos Santos Leitão Martins</i>	
RELATO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIAS PARA CONTAR, CAMINHOS A CONSTRUIR.....	116
<i>Andreia Cabral Colares Pereira</i>	
A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA LIBRAS NO AMBIENTE EMPRESARIAL.....	125
<i>Elaine Christina Furtado Soares de Souza</i>	
<i>Gláucio Castro Júnior</i>	
<i>Daniela Prometi</i>	
<i>Neemias Gomes Santana</i>	
O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AÇÃO LIBERTADORA.....	137
<i>Claudia Klyssia Lima Pereira</i>	
<i>Josimara de Lima Barbosa</i>	
<i>Terezinha Sirley Ribeiro Sousa</i>	
A DOCÊNCIA HUMANIZADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO SISTEMA PRISIONAL.....	148
<i>Antonio Francisco Feitor</i>	
<i>Danilo Trigueiro de Moura</i>	
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFMG - CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	159
<i>Liliane Cardoso da Silva</i>	
<i>Gisélia Maria Campos Ribeiro</i>	

PERCEÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE OS IMPACTOS AMBIENTAIS DOS RESÍDUOS PLÁSTICOS.....	178
<i>Sileide Santos da Paixão Reis</i>	
BASE CURRICULAR, PATRIMÔNIO E MUSEUS COMO ESPAÇO DE ENSINO.....	187
<i>Cleber Duarte Coelho</i>	
<i>Jaqueline Pelozato</i>	
<i>Kátia Cristiani Nunes</i>	
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: PRÁTICAS EDUCATIVAS CONTRA HEGEMÔNICAS NA ESCOLA....	197
<i>Dirno Vilanova da Costa</i>	
ALÉM DOS LIMITES URBANOS: EXPLORANDO A LEITURA NA EDUCAÇÃO RURAL.....	211
<i>Igor Gonzaga Lopes</i>	
<i>Eliézer Reis Vicente</i>	
ESTÁGIO NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO GRANDE DO SUL.....	226
<i>Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	239
<i>Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob</i>	
OLHARES IMATUROS NAVEGANDO PELAS TELAS DIGITAIS.....	247
<i>Luiz Carlos da Cruz</i>	
<i>Hedlin Braga Barbosa</i>	
DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPORTÂNCIA, ESTRATÉGIAS E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	259
<i>Adriane Jamily Leal da Cunha</i>	
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
<i>Elexandra Vinhork Nogueira</i>	
<i>Raimundo Neudson dos Passos Almeida</i>	
<i>Sabrina Ferreira Maia</i>	
O MÉTODO PREVENTIVO DE DOM BOSCO PRINCÍPIOS E APLICAÇÕES NA OBRA 'REGOLAMENTO PER LE CASE DELLA SOCIETÀ DI S. FRANCESCO DI SALES' (1877).....	272
<i>Ivan Pereira Quintana</i>	
POSFÁCIO.....	284
ÍNDICE REMISSIVO.....	285

*P*refácio

Ao abriremos as páginas deste livro intitulado “Saberes e Fazeres da Educação: a cidade, o campo e as instituições”, somos convidados a uma jornada profunda pelos caminhos intrincados da educação. Este título não apenas delinea o escopo do que exploraremos adiante, mas também traduz uma reflexão abrangente sobre os múltiplos aspectos que permeiam o universo educacional contemporâneo.

A educação é um campo vasto e multifacetado, cujas ramificações se estendem desde os espaços urbanos densamente povoados até os recantos tranquilos e produtivos do campo. Neste livro, desvendamos como esses contextos geográficos não apenas moldam, mas também são moldados pelos processos educativos. Da mesma forma, investigamos o papel essencial das instituições educacionais - sejam elas escolas, universidades ou centros de formação profissional - na construção do conhecimento e na formação das futuras gerações.

Cada capítulo desta obra representa uma contribuição única para o entendimento dessas interações complexas. Aqui, encontraremos análises críticas, estudos de caso inspiradores, e narrativas que ilustram tanto os desafios quanto as inovações que permeiam o cenário educacional contemporâneo. Não se trata apenas de observar a educação como um processo unilateral, mas sim de reconhecer a sua intrínseca conexão com as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que caracterizam nossas comunidades.

Ao longo das páginas que se seguem, convidamos o leitor a se deixar envolver por essa jornada de descoberta e reflexão. Que este livro não seja apenas uma fonte de informação, mas também um catalisador para novas ideias, diálogos significativos e, sobretudo, para a transformação positiva das práticas educacionais que moldam o processo educacional em suas múltiplas facetas e contextos.

Que os “Saberes e Fazeres da Educação” aqui explorados possam inspirar não apenas o entendimento, mas também a ação concreta em prol de uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora, tanto nas cidades pulsantes quanto nos campos serenos de nosso vasto país.

*Claudimar Paes de Almeida,
Cleber Duarte Coelho,
Rebeca Freitas Ivanicska,
Bruna Beatriz da Rocha,
Julho de 2024.*

EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETO PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NEPOMUCENO - MG

Lenice Aparecida de Carvalho Pedroso¹

Wagner Eduardo de Souza Pedroso²

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil vem passando por muitas mudanças ao longo do tempo. São muitas as conquistas e, também, os desafios. Conseguir matricular todas as crianças e oferecer a elas uma educação de qualidade tem sido o maior desafio de todos, pois, para oferecer uma boa educação é preciso infraestrutura adequada, profissionais qualificados e comprometidos com a educação. E esse não é um problema que se resolve da noite para o dia. É preciso que todos - governo e população - se unam para que essa conquista se concretize.

E o desafio é lançado logo no início da vida escolar: na Educação Infantil. É nesse momento que as crianças têm o primeiro contato com o ambiente escolar, com novos colegas, professores, gestores e com toda a infraestrutura que servirá de base para esta longa jornada que se inicia. É um momento de quebra de paradigmas, em que a criança se vê em um ambiente fora de seu círculo familiar e tem ali a oportunidade de desenvolver suas habilidades, possibilitando um crescimento pessoal e social que contribuirá, diretamente, para o seu aprendizado ao longo de sua vida acadêmica.

Nesse sentido, este artigo procurou evidenciar os desafios enfrentados pela Administração Municipal de Nepomuceno, estado de Minas Gerais, para propiciar o atendimento à população, no que diz respeito à Educação Infantil, por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância, realizado em uma Creche do município.

Para isso, o artigo foi estruturado em quatro seções: na primeira, discute sobre a Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares; na segunda, problematiza,

1 Especialista em Gestão Pública pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: lenice.carvalho@gmail.com.

2 Especialista em Gestão Pública pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: wagnernep@gmail.com.

brevemente, o papel da Educação Infantil e da educação em tempo integral; na terceira, apresenta o Proinfância e, por fim discute sobre a experiência desse Programa na Escola Municipal de Educação Infantil “Adna Inês Lopes” (Dona Bida), em Nepomuceno (MG).

A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

A Educação Infantil, como direito, é assegurada pela Constituição Federal de 1988, destinando tal responsabilidade aos municípios: “Art. 30. Compete aos Municípios: [...] VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental. [...]” (BRASIL, 2006). É, ainda, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9396/96, sendo um direito social assegurado a todos os brasileiros.

Assim, a responsabilidade pela educação se dá por meio do regime de colaboração, sendo essa responsabilidade dividida entre as esferas federal, estadual e municipal, cabendo a essa última garantir a oferta da Educação Infantil, sendo ainda responsável pela organização, manutenção e desenvolvimento do sistema de ensino, interagindo-se com as políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) os recursos para essa etapa da educação são repassados aos municípios para aplicação em suas políticas públicas. Segundo dados do Ministério da Educação – MEC, em 2014 foi autorizado o repasse anual para as creches públicas de R\$ 2.629,27 (dois mil, seiscentos e vinte e nove reais e vinte e sete centavos) para cada aluno matriculado em tempo integral e R\$ 1.618,01 (Hum mil, seiscentos e dezoito reais e um centavo) para alunos matriculados em período parcial³. Esses valores são destinados a custear despesas correntes para manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil pública.

No entanto, não são apenas os recursos financeiros que tornam possível fazer com que a educação, em qualquer âmbito e nível, seja ofertada com qualidade, tanto nos aspectos estruturais quanto pedagógicos. Para que a oferta seja realizada com qualidade e parâmetros a Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que se alinham às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, reunindo as premissas estipuladas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB).

3 Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/01/ministerio-divulga-valor-de-apoio-financeiro-por-aluno-da-educacao-infantil>.

Os princípios, fundamentos e procedimentos, estabelecidos pela CNE/CEB⁴ norteiam as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, respeitando, e sendo executadas em concomitância com a legislação estadual e municipal, com todas as suas normas, sendo dever do Estado a garantia de oferta pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, MEC, 2010).

Conforme preveem as Diretrizes, a Educação Infantil trata da primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas, que recebem, em período diurno e em jornada integral ou parcial, crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, MEC, 2010). O Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destaca:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

Fica evidente que a educação, muito mais do que o aprendizado acadêmico e técnico, transcende essas fronteiras no sentido de um crescimento amplo e talvez, na busca interminável pelo conhecimento, seja em qual nível ou área. Essa é a ideia do desenvolvimento integral, disposto no artigo citado anteriormente. Refletindo com Freire (1996):

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 136).

Cabe, ainda, dar importante destaque ao Art. 6 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que ratifica a importância da educação em um aspecto multidisciplinar. O art. 6º dispõe sobre as propostas pedagógicas de Educação Infantil que devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

4 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.

É importante, dentro de um contexto mais amplo, que as propostas pedagógicas estejam alinhadas e em consonância com outros aspectos e princípios, como os tratados no artigo supracitado. Esse alinhamento, além de contribuir para a formação pessoal das crianças, também contribui para a formação como cidadão, que irá partilhar de tais princípios em sociedade.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A Educação Infantil, no Brasil, passou por diversas alterações, tanto do ponto de vista do perfil dos atendidos e da demanda, quanto da formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação. Nesse aspecto, a educação é responsabilizada e chamada a cumprir seu papel de qualificação e preparação dos alunos, sendo considerada como instituição que prepara e qualifica os “novos” cidadãos, para uma sociedade mais fortalecida e pronta a desenvolver seu senso crítico.

E, além do papel educacional, a Educação Infantil desempenha importante papel na vida das famílias tendo em vista que, geralmente, os pais saem de casa para o trabalho e não podem cuidar, diretamente, da educação de seus filhos em sua fase inicial, principalmente pela mudança do perfil das famílias, nas quais tanto homens quanto mulheres exercem atividades profissionais externas.

Nesse sentido, podemos destacar a importância da quebra de paradigmas, principalmente no aspecto da formação dos professores. Kishimoto (1999), professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo, ressalta: “Somente o envolvimento dos docentes da unidade formadora nas questões institucionais, na discussão do Projeto Pedagógico da escola qualifica o trabalho realizado e propicia melhores condições para a formação do aluno” (KISHIMOTO, 1999, p. 74).

Outro aspecto interessante, trata da educação em tempo integral. Coelho (2009) apud Cardoso e Oliveira (2020, p. 2081) considera que, na contemporaneidade, a educação integral apresenta caracterizações que podem ser expressas pelos seguintes binômios: educação integral na perspectiva de promover a proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo integrado; e educação integral associada ao tempo integral, isto é, à ampliação do tempo em que o aluno permanece na escola realizando atividades diversas, envolvendo múltiplas dimensões de formação do sujeito, aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

É isso o que se pretende com a educação integral: desenvolver os alunos de forma completa, em sua totalidade. Muito mais do que o tempo em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdos. Um grande desafio, mas que já começa a tomar forma.

Cavaliere (2009), doutora em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, acredita que o aumento do tempo na escola e consecutivamente, o aumento dos profissionais envolvidos, fortalecerá a identidade das instituições de ensino:

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros (CAVALIERE, 2009, p. 61).

A mesma autora destaca, ainda, a necessidade de uma análise que vá além do aspecto do aprendizado, abordando questões sociais:

Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social (CAVALIERE, 2009, p. 1017).

O fato de aumentar o tempo em que o aluno permanece na escola não traz benefícios por si só. É necessária uma abordagem ampla e inovadora, abandonando antigos conceitos, reciclando a forma de inclusão e interação dos alunos, educadores e a sociedade. É importante, também, que o aluno seja inserido na comunidade, que conheça os problemas e dificuldade existentes, para poder abordá-los de maneira crítica.

PROJETO PROINFÂNCIA

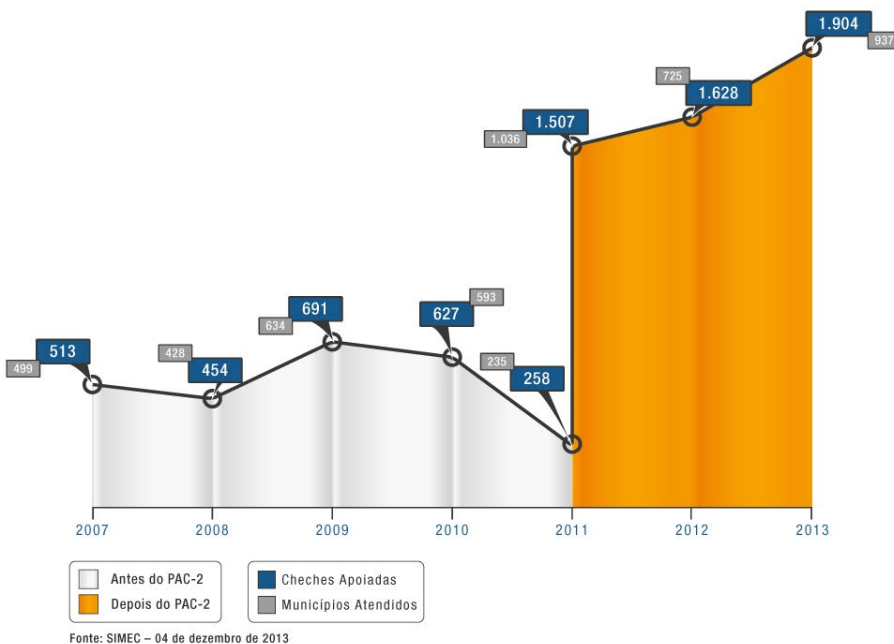
Por meio da instituição da Resolução n.º 6, de 24 de abril de 2007, o governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância - cujo objetivo principal é a prestação de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, como forma de garantir o acesso de crianças à creches e escolas de Educação Infantil da rede pública (FNDE, 2007).

Segundo informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – a construção de creches e pré-escolas e a aquisição e construção de toda infraestrutura física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação, sendo este programa parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, do Ministério da Educação (FNDE, 2007).

Segundo informações do FNDE (2011), no período compreendido entre os anos 2007 e 2011, foram construídas 2.543 escolas, por meio de convênios com os entes federados. A partir de 2011, com a inclusão do Programa no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC2), outras 3.135 creches e pré-escolas foram apoiadas com recursos federais, num total de 5.678 novas unidades de educação infantil em todo o país.

Em agosto de 2023 foi lançado o Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC). Para as obras que fazem parte desse novo pacote de ações foi firmado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e a Caixa Econômica Federal um contrato de mais de R\$ 10 bilhões para a construção de escolas em tempo integral, creches e escolas de educação infantil. Por meio do Novo PAC, serão construídas 685 novas escolas de tempo integral, bem como 1.178 creches e escolas de educação infantil (FNDE, 2024).

Figura 1: Gráfico de abrangência do Programa Proinfância



Fonte: SIMEC, 2013.

Visando à redução dos prazos de execução e a diminuição dos custos das obras, a partir de 2013 as creches puderam ser construídas por meio da adesão das entidades beneficiadas às atas de registro de preços do FNDE.

Para o funcionamento e execução do projeto Proinfância, a entidade interessada encaminha, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução

e Controle do Ministério da Educação (Simec), os documentos solicitados, além de informar em seu Plano de Ações Articuladas (PAR) sua real necessidade.

Existem projetos-padrão, para implantação de escolas de Educação Infantil, sendo que tais projetos devem estar emparelhados com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC. Os projetos “padrão” são assim definidos⁵:

– Tipo A: projetos elaborados pelos proponentes. Não há limites de atendimento nem delimitações quanto ao tamanho do terreno.

– Tipo B: Projeto padrão, com demanda mínima de 240 alunos (120 em tempo integral ou 240 alunos em dois turnos) de 0 a 5 anos, terreno com tamanho mínimo de 40 x 70 metros, com viabilidade técnica e legal. Deve estar localizado em área urbana.

– Tipo C: Projeto padrão, com demanda mínima de 120 alunos (60 alunos em tempo integral ou 120 alunos em dois turnos) de 0 a 5 anos, terreno com tamanho mínimo de 45 x 35 metros, com viabilidade técnica e legal. Pode estar localizado tanto na área urbana como rural.

A transferência de recursos para a execução de projeto aprovado é efetuada por meio de Termo de Compromisso entre o FNDE e o município ou o Distrito Federal.

Com a padronização dos projetos tipo B e C, surgem vantagens. Entre elas a agilidade para realização do processo licitatório, agilidade da construção, uma melhor qualidade da construção e a limpeza da obra e a sustentabilidade.

A CRECHE DONA BIDA EM NEPOMUCENO – MG

Nepomuceno é uma cidade localizada no sul do estado de Minas Gerais, com área territorial de 582,553 km². Dista 233 km da capital Belo Horizonte e 330 km de São Paulo - SP, estando às margens da rodovia Fernão Dias (BR 381). Sua população é estimada em 25.018 habitantes (IBGE, 2021).

Economicamente⁶ o município possui como principal fonte de renda a cafeicultura, com participação de 70% da economia, produzindo, ainda, milho, arroz e feijão e tendo destaque a produção de pecuária leiteira e de corte. Destaca-se, também, o setor de avicultura, abrigando um dos maiores aviários do estado, com a exportação de ovos (1 milhão ovos/dia) de galinha e codorna que também são utilizados na indústria alimentícia. A cidade possui empresas diversificadas no setor de comércio e serviços.

O projeto Proinfância (construção e implantação) foi realizado por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), uma ferramenta de planejamento

5 Fonte: FNDE

6 Fonte: Prefeitura Municipal de Nepomuceno.

da política educacional brasileira comandada pelo Ministério da Educação (MEC). Por meio dele, a Secretaria da Educação de cada município faz seu planejamento e adere ao “Compromisso Todos Pela Educação”, disposto no Decreto nº 6.094/07, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

Nesse planejamento, o Secretário de Educação responsável, elabora um diagnóstico e uma série de objetivos para a rede de ensino local. E é a partir desses dados que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) fornece apoio técnico e financeiro às administrações regionais.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conforme estabelece seu Art. 1º, é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes, sendo que tais diretrizes são pautadas nos resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

A implantação do Projeto partiu da iniciativa do Executivo Municipal, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, após visita e conhecimento do projeto em outra cidade mineira.

O Projeto Proinfância em Nepomuceno-MG recebeu o nome de Escola Municipal de Educação Infantil “Adna Inês Lopes” (Dona Bida), que foi homenageada pela sua efetiva contribuição à educação no município de Nepomuceno, sendo inaugurada em 31 de janeiro de 2014. A creche custou aos cofres públicos cerca de R\$ 1.238.000,00 (um milhão, duzentos e trinta e oito mil reais), com recursos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Foram gastos também R\$100.000,00 (cem mil reais) na compra dos novos mobiliários. A creche possui toda infraestrutura, com salas de aula, refeitório, amplo espaço recreativo e *playground*.

A creche Dona Bida está localizada no Conjunto Habitacional – COHAB - e tem prioridade de atender as crianças que moram nesse bairro e nos bairros Novo Horizonte, Jardim Colina, Marciolândia e Procon, mas, por demanda, também recebe crianças de outros bairros. A capacidade de atendimento da creche, atualmente é de 200 crianças, mas atende aproximadamente 217 crianças, sendo 137 em período integral. A creche possui aproximadamente 65 funcionários entre professoras, monitoras, cantineiras e secretárias, sendo concursados e efetivos na rede municipal de ensino. Para a realização de matrículas na instituição existe o critério de zoneamento, ou seja, a prioridade é para os moradores dos bairros mencionados acima.

A ROTINA DAS CRIANÇAS NA CRECHE DONA BIDA

Um dos diferenciais do projeto Proinfância é o atendimento das crianças em tempo integral. São atendidas crianças de onze meses até os cinco anos de idade. As crianças chegam à creche às 7 horas da manhã e ficam até às 16:30. Nesse período são servidas quatro refeições para as crianças. A primeira refeição é oferecida às 8 horas da manhã, onde é servido café, leite, suco, pão, bolacha, bolo, pãozinho caseiro. Depois, às 10h30min, é servido o almoço. As refeições são balanceadas sendo servido para as crianças arroz, feijão, carne, verduras e legumes. As crianças também ganham a sobremesa, onde são servidas frutas variadas e, uma vez por semana, serve-se doce. Depois do almoço as crianças dormem até às 12 horas. À tarde o lanche é servido a partir das 13 horas e o jantar às 15h30min, onde é servida uma deliciosa sopa para as crianças. A alimentação das crianças tem o acompanhamento rigoroso de uma nutricionista. Além de tudo isso, as crianças são entregues às mães no final da tarde de banho tomado, quando solicitado.

Na Creche, as crianças desenvolvem várias atividades. As atividades básicas orais e escritas são: matemática, português, música, artes, natureza e sociedade, identidade e autonomia e movimento. Além dessas atividades as crianças contam com amplo espaço para atividades ao ar livre. Elas brincam no parquinho, cantam o Hino Nacional, brincam com jogos educativos e se interagem com essas brincadeiras. A brincadeira é a mola mestra da Educação Infantil. É brincando que elas aprendem.

A maioria das famílias das crianças atendidas na Creche trabalham o dia todo e não tem outra alternativa para deixar as crianças. Nesse sentido, o papel da creche, torna-se muito importante, pois contribui para que essas crianças tenham um futuro promissor. Nesse momento, a educação em tempo integral pode ajudar a mudar essa realidade e contribuir para que essas crianças tenham melhores oportunidades futuras.

Em Nepomuceno, a aceitação e o sucesso do projeto social Proinfância foi tão eficaz que a cidade construiu outra creche de período integral. Dessa vez, o bairro privilegiado foi o Vila Menezes, onde se concentra uma grande quantidade de famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que a educação como um todo, e em especial a Educação Infantil, são temas de constante discussão e aperfeiçoamento, não possuindo características estáticas. As discussões evoluem com o tempo, sem deixar de lado aspectos sociais e tecnológicos, bem como toda evolução existente na sociedade. Hoje, a Educação Infantil, muito mais do que assumir os cuidados das crianças, desempenha fator determinante na formação inicial da criança.

A Creche Dona Bida, na cidade de Nepomuceno, Minas Gerais, retrata a realidade de crianças que têm ali seu porto seguro, de apoio na formação, na atenção e em questões menos complexas, mas nem por isso menos importantes, como alimentação, atenção e carinho. O papel que a Creche Dona Bida exerce, vai além da educação, atua também como suporte para que as famílias possam trabalhar e tentar melhorar as condições em que vivem, pois, a família e o círculo familiar exercem papel determinante na formação educacional e em sociedade destas crianças.

Outro fator que cabe ressaltar, é que o cenário da Educação Infantil se transformou na última década, principalmente no tocante à formação e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nesta área.

Sendo assim, o Projeto Proinfância, como uma política pública, contribui para uma melhor distribuição de equipamentos e recursos. Representa, também, uma política de equidade, já que possibilita o acesso a grupos com menos oportunidades, promovendo a tais grupos acesso à Educação Infantil.

Portanto, a excelência na Educação Infantil, bem como em outros níveis de ensino, não depende de um ou de alguns fatores favoráveis. Depende de uma série de fatores, que se completam, tais como uma boa infraestrutura física, profissionais comprometidos, qualificados e atualizados, políticas públicas sérias e bem estruturadas, além de um bom aparato familiar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 20 jan. 2015.

_____. Decreto 6.094/07, de 24 de abril de 2007: **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em 25 fev. 2015.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – Projeto Proinfância.** Disponível em < <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>>. Acesso em 20 fev. 2015.

____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – Novo PAC.** Disponível em < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/fnde-e-caixa-firmam-acordo-de-mais-de-r-10-bilhoes-para-construcao-de-escolas-e-creches>>. Acesso em 22 mai. 2024.

____. Ministério da Educação – Resolução n.º 6, de 24 de abril de 2007 – **Lei do Proinfância.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf.pdf>. Acesso em 15 jan. 2015.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009:** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **Concepções de Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil:** Reflexões a partir bases teóricas e legais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, out. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000402074&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 abr. 2024. Epub 20-Jan-2021. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2074-2094>.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. **História(s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IBGE. **Censo Demográfico, 2022.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/nepomuceno/panorama> Acesso em: 09 abr. 2024.

INEP. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação & Sociedade.** Ano XX, Dez. 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NEPOMUCENO. Secretaria Municipal de Educação – **Projeto Proinfância.** 2014.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ATRAVÉS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

Stephanie Louise Marin de Almeida¹

1. INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é um conceito pedagógico que promove a integração de diferentes áreas do conhecimento, visando proporcionar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os alunos. Na Educação Infantil, essa abordagem é especialmente importante, pois ajuda a desenvolver diversas habilidades e competências de maneira holística e integrada. Nesse sentido, no presente artigo discutiremos na seqüência os tópicos: o papel da arte na educação infantil, a importância do ensino de língua portuguesa nas séries iniciais, a contribuição da interdisciplinaridade para a educação e por fim, será discutido o tema da Integração entre Educação Artística e Língua Portuguesa.

O assunto em questão é de grande valia para a educação como um todo, pelo fato de entendermos que a Educação Infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, pois elas começam a explorar o mundo ao seu redor e a construir as bases para a aprendizagem futura. Nessa etapa, a interdisciplinaridade pode ser um poderoso aliado, permitindo que os conteúdos sejam abordados de forma lúdica e contextualizados, respeitando o ritmo e os interesses das crianças. Por isso, as aulas de Educação Artística nesta fase da Educação, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais das crianças. Já o ensino da Língua Portuguesa nessa fase, é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de comunicação das crianças. Através de atividades lúdicas e interativas, como contação de histórias, músicas, jogos de rima e leitura de livros ilustrados, as crianças começam a desenvolver a linguagem oral, a ampliar seu vocabulário e a compreender a estrutura da língua. Razão pela qual a abordagem

1 Docente na rede pública da cidade de São Paulo/Licenciada em pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento. stephanie.almeida@sme.prefeitura.sp.gov.br.

interdisciplinar permite que o ensino da Língua Portuguesa seja integrado a outras áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo. Por exemplo, ao trabalhar um projeto sobre as cores, as crianças podem aprender novas palavras relacionadas às cores, enquanto expressam suas descobertas e criações artísticas através de pinturas e desenhos.

Pelos motivos apresentados aqui, a interdisciplinaridade entre a arte e o ensino da língua portuguesa contribui de forma valiosíssima para essa fase da formação das crianças e seu desenvolvimento escolar e de mundo.

2. COMPREENDENDO O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte desempenha um papel crucial na Educação Infantil, oferecendo inúmeras oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através das atividades artísticas, as crianças não só exploram sua criatividade, mas também desenvolvem habilidades essenciais que serão fundamentais para seu crescimento e aprendizagem ao longo da vida. Este capítulo visa aprofundar a compreensão do papel da arte na Educação Infantil, destacando sua importância e os benefícios que proporciona aos jovens aprendizes.

A arte pode favorecer a educação dos alunos, pois como afirmam as autoras Ferraz e Fusari (2009):

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

2.1 O Papel da Arte no Desenvolvimento Cognitivo

Na Educação Infantil, a arte é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo. Atividades como desenho, pintura, modelagem e construção permitem que as crianças explorem conceitos básicos de forma, cor, espaço e textura. Estas atividades ajudam a desenvolver habilidades de percepção visual e espacial, além de promover a resolução de problemas e o pensamento crítico. Através da experimentação e da exploração artística, as crianças aprendem a fazer conexões e a entender o mundo ao seu redor de maneiras novas e significativas.

2.2 Desenvolvimento Motor e Coordenação

As atividades artísticas exigem que as crianças usem suas mãos e dedos de maneiras precisas e controladas, promovendo o desenvolvimento da coordenação motora fina. Por exemplo, ao segurar um pincel, cortar com

tesouras ou modelar com argila, as crianças estão fortalecendo os músculos das mãos e desenvolvendo a destreza necessária para tarefas futuras, como escrever. A arte também pode envolver movimentos corporais maiores, como dança e teatro, que contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora grossa.

2.3 Expressão Emocional e Social

A arte oferece uma forma de expressão que é particularmente importante para as crianças pequenas, que muitas vezes não têm o vocabulário necessário para expressar suas emoções e pensamentos complexos. Através da arte, as crianças podem comunicar sentimentos de alegria, tristeza, medo e amor, de maneiras que são compreensíveis para elas e para os outros. Além disso, muitas atividades artísticas são colaborativas por natureza, proporcionando oportunidades para as crianças trabalharem juntas, aprenderem a compartilhar, a resolver conflitos e a se expressarem em um ambiente de apoio mútuo.

2.4 Estímulo à Criatividade e à Imaginação

A arte é uma das principais formas pelas quais a criatividade e a imaginação são cultivadas na Educação Infantil. Ao participar de atividades artísticas, as crianças são incentivadas a pensar fora da caixa, a experimentar novas ideias e a explorar diferentes formas de expressão. Este estímulo à criatividade não só é essencial para o desenvolvimento artístico, mas também contribui para a inovação e a flexibilidade mental, habilidades que serão valiosas ao longo da vida.

2,5 Integração com Outras Disciplinas

A arte não deve ser vista isoladamente, mas sim como uma parte integrante do currículo educacional mais amplo. Quando integrada a outras disciplinas, como matemática, ciências e linguagem, a arte pode enriquecer a aprendizagem e tornar os conteúdos mais acessíveis e interessantes para as crianças. Por exemplo, a criação de gráficos e tabelas artísticas pode ajudar as crianças a compreender conceitos matemáticos, enquanto a dramatização de histórias pode melhorar as habilidades de linguagem e comunicação.

3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES INICIAIS

O ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e pessoal das crianças. Nesta fase, os alunos começam a adquirir habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva que serão essenciais para toda a sua vida acadêmica e além. Este capítulo explora a importância do ensino da Língua

Portuguesa nas séries iniciais, destacando os principais benefícios e objetivos dessa disciplina no contexto da formação integral dos estudantes e adaptados a sua realidade e fase de aprendizagem.

Em relação como se apresenta as competências e as habilidades, é importante fazer uma divisão em três categorias: aquelas relacionadas aos usos da língua oral e da língua escrita nas diversas situações de interação social: aquelas que dizem respeito à capacidade de reflexão sobre a língua portuguesa no ensino fundamental e as que se referem a análise das obras literárias. Tal categorização representa apenas uma tentativa de orientar o trabalho de planejamento do Ensino da Língua Portuguesa, já que a ampliação das atividades verbais dos alunos para a interação social, objetivo de ensino da disciplina, pressupõe a mobilização conjunta das diversas competências e habilidades linguísticas. (silva, 2019)

3.1 Desenvolvimento da Alfabetização

A alfabetização é um dos principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Aprender a ler e escrever é um marco crucial na vida de uma criança, abrindo portas para a aquisição de conhecimentos em todas as áreas do saber. A alfabetização inicial abrange não apenas o reconhecimento das letras e sons, mas também a compreensão de textos, o desenvolvimento do vocabulário e a capacidade de se expressar por escrito. Um ensino eficaz da Língua Portuguesa proporciona às crianças as ferramentas necessárias para navegar pelo mundo letrado, permitindo-lhes acesso à informação, cultura e comunicação.

3.2 Promoção da Compreensão e Produção de Textos

Nas séries iniciais, o ensino da Língua Portuguesa também se concentra em desenvolver a compreensão e a produção de textos. Isso envolve ensinar as crianças a interpretar diferentes tipos de textos, identificar ideias principais e detalhes, inferir significados e fazer conexões com seu próprio conhecimento e experiências. Além disso, as crianças são incentivadas a produzir seus próprios textos, seja por meio de narrativas, descrições ou pequenas redações. Esse processo de leitura e escrita contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, habilidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

3.3 Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação

As habilidades de comunicação oral são igualmente importantes no ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Através de atividades como discussões em grupo, apresentações orais, dramatizações e contação de histórias, as crianças aprendem a se expressar de maneira clara e confiante. Essas atividades ajudam a desenvolver a articulação, o vocabulário, a fluência e a capacidade de

escuta, promovendo a interação social e a cooperação. A comunicação eficaz é uma competência essencial não só para o sucesso acadêmico, mas também para a vida pessoal e profissional.

3.4 Estímulo ao Pensamento Crítico e Reflexivo

O ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais também tem um papel crucial no estímulo ao pensamento crítico e reflexivo. Ao engajar as crianças em atividades de leitura e escrita, os professores incentivam a análise, a interpretação e a avaliação de diferentes perspectivas e ideias. Este processo ajuda as crianças a desenvolverem uma postura crítica em relação ao mundo ao seu redor, questionando informações e formando suas próprias opiniões. Essa habilidade de pensamento crítico é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Língua portuguesa é importante entre outras a consolidação e o aprofundamento da aprendizagem adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos: a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (SILVA, 2019)

3.5 Valorização da Cultura e Identidade

A Língua Portuguesa é um veículo importante para a valorização da cultura e da identidade dos alunos. Através do estudo da língua, as crianças têm a oportunidade de conhecer e valorizar a riqueza da literatura brasileira e lusófona, bem como as diversas manifestações culturais expressas através da linguagem. Isso inclui a exploração de contos populares, lendas, poesias e outros textos que refletem a diversidade cultural do Brasil. Ao valorizar sua própria cultura e identidade, as crianças também aprendem a respeitar e apreciar outras culturas, promovendo a inclusão e a diversidade.

4. INTERDISCIPLINARIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

A interdisciplinaridade é uma abordagem educacional que promove a integração e interação entre diferentes disciplinas, criando conexões que possibilitam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Essa metodologia se contrapõe ao ensino fragmentado e compartimentalizado, proporcionando aos alunos uma visão mais holística e integrada do conhecimento. Este capítulo aborda a importância da interdisciplinaridade na educação, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, crítico e criativo dos estudantes.

Os PCN também abordam a importância dos temas transversais, para que o educador possa trabalhar assuntos que proporcionam a inserção de temas ligados aos problemas sociais, com uma proposta de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos temas transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (Brasil, 1998, p. 30).

4.1 Conceito de Interdisciplinaridade

Interdisciplinaridade refere-se à prática de combinar e cruzar fronteiras entre disciplinas acadêmicas para abordar temas, problemas ou projetos de forma integrada. Diferente da multidisciplinaridade, que simplesmente justapõe disciplinas sem criar conexões profundas entre elas, a interdisciplinaridade busca a interação e a integração efetiva entre os saberes, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda dos conteúdos.

o que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência em detrimento de outros aportes igualmente importantes (Fazenda, 2011, p. 59).

4.2 Benefícios da Interdisciplinaridade na Educação

4.2.1 Desenvolvimento de Pensamento Crítico

Uma das principais contribuições da interdisciplinaridade é o estímulo ao pensamento crítico. Ao trabalhar com diferentes perspectivas e metodologias, os alunos são desafiados a analisar, sintetizar e avaliar informações de maneira mais complexa. Eles aprendem a questionar, a fazer conexões entre conceitos aparentemente desconexos e a desenvolver soluções criativas para problemas complexos.

4.2.2 Aprendizagem Significativa

A integração entre disciplinas torna a aprendizagem mais significativa para os alunos, pois os conhecimentos são contextualizados em situações reais e relevantes. Quando os alunos percebem a aplicação prática dos conteúdos

estudados, eles se tornam mais motivados e engajados no processo de aprendizagem. Essa contextualização também facilita a retenção e a transferência do conhecimento para diferentes situações.

4.3 Exemplos de Práticas Interdisciplinares

4.3.1 Projetos Temáticos

Uma prática comum de interdisciplinaridade é o desenvolvimento de projetos temáticos, onde um tema central é explorado sob múltiplas perspectivas disciplinares. Por exemplo, um projeto sobre sustentabilidade pode envolver a biologia (ecossistemas), a geografia (impacto ambiental), a economia (recursos renováveis) e a educação artística (campanhas de conscientização).

4.3.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é uma abordagem que utiliza problemas reais como ponto de partida para o aprendizado. Os alunos trabalham em grupos para investigar e resolver problemas complexos, integrando conhecimentos de diversas disciplinas. Essa metodologia não apenas promove a compreensão interdisciplinar, mas também desenvolve habilidades de pesquisa, análise e colaboração.

4.3.3 Atividades Extracurriculares

Atividades extracurriculares, como feiras de ciências, clubes de debate e projetos de arte, também oferecem oportunidades para a prática interdisciplinar. Essas atividades permitem que os alunos explorem seus interesses e apliquem conhecimentos de diferentes áreas em contextos práticos e criativos.

4.3.4 Desafios da Interdisciplinaridade

Implementar uma abordagem interdisciplinar pode enfrentar resistência por parte de educadores e instituições acostumados ao ensino tradicional. É necessário um esforço contínuo para promover a conscientização sobre os benefícios da interdisciplinaridade e fornecer formação adequada para os professores.

A interdisciplinaridade requer um planejamento cuidadoso e uma coordenação eficaz entre os professores de diferentes disciplinas. É essencial que haja uma colaboração estreita e uma comunicação constante para garantir a integração coerente dos conteúdos e das atividades.

Como visto, a interdisciplinaridade representa uma abordagem educacional poderosa que contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao promover a integração e a interação entre diferentes áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade oferece uma aprendizagem mais significativa,

relevante e engajadora. Além disso, desenvolve competências e habilidades essenciais para a vida no século XXI, preparando os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo complexo e dinâmico. Ao superar os desafios e abraçar as oportunidades proporcionadas pela interdisciplinaridade, educadores e instituições podem transformar a educação e preparar melhor os alunos para o futuro.

5. INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

A integração entre as aulas de Educação Artística e Língua Portuguesa na Educação Infantil pode enriquecer significativamente o processo de aprendizagem. Atividades interdisciplinares podem incluir a criação de histórias ilustradas pelas crianças, onde elas desenvolvem narrativas orais e escritas ao mesmo tempo em que produzem desenhos e pinturas relacionadas às histórias. Outra possibilidade é a dramatização de contos, onde as crianças podem criar cenários e figurinos, trabalhando assim a expressão artística, enquanto desenvolvem habilidades linguísticas ao memorizarem e interpretarem diálogos. Essas atividades promovem a interação entre as crianças, estimulando a cooperação, a troca de ideias e o respeito mútuo.

Reforçamos ainda a idéia de que o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais não ocorre de forma isolada, mas é integrado a outras disciplinas do currículo escolar. Uma vez que a linguagem é a base para a aprendizagem em áreas como matemática, ciências, estudos sociais e artes. Por exemplo, a compreensão de problemas matemáticos envolve a habilidade de ler e interpretar enunciados, enquanto a escrita de relatórios científicos requer habilidades de redação. Essa integração mostra às crianças a relevância da Língua Portuguesa em diferentes contextos e situações, reforçando sua importância no cotidiano escolar e na vida prática.

O documento BNCC, 2018, reporta que a educação base deve garantir o desenvolvimento de diferentes competências, entre elas:

[1] Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; e [2] Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2018, p 9).

Diante dessas colocações, entende-se que tanto o ensino de artes como o da Língua Portuguesa nas séries iniciais são essenciais para o desenvolvimento

integral dos alunos. Além de promover a alfabetização e a cultura, o ensino de ambas as disciplinas contribui para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, pensamento crítico, valorização cultural e integração interdisciplinar. Por essa razão, investir na qualidade do ensino da nessa fase é fundamental para garantir que as crianças adquiram as competências necessárias para seu sucesso acadêmico e para sua formação como cidadãos plenos e participativos.

6. CONCLUSÃO

Como discutido neste escrito, notou-se que através do desenho, da pintura, da modelagem e de outras formas de expressão artística, as crianças têm a oportunidade de explorar sua criatividade, expressar suas emoções e desenvolver a coordenação motora fina. Além disso, foi pontuado que a Educação Artística contribui para o desenvolvimento do senso estético, da percepção visual e da sensibilidade, elementos essenciais para a formação integral do indivíduo. Viuse também que a arte pode servir como uma forma de comunicação, ajudando as crianças a expressarem sentimentos e ideias que ainda não conseguem verbalizar completamente.

No que diz respeito a língua portuguesa, foi dito que ela é o objeto que favorecerá a interação e comunicação das crianças com o mundo escrito e mais formalizado, por isso, seu ensino precisa ser adaptado de forma que os alunos consigam entender e fazer uso de suas normas, especialmente, através de recursos e meios didáticos que facilitem esse processo de aquisição da língua formal (escrita e lida). Nesse processo a abordagem interdisciplinar, se mostrou como um aliado por permitir que o ensino da Língua Portuguesa seja integrado a outras áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo. Por exemplo, ao trabalhar um projeto sobre as cores, as crianças podem aprender novas palavras relacionadas às cores, enquanto expressam suas descobertas e criações artísticas através de pinturas e desenhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC. Ministério da Educação. (2018).

Fazenda, I. C. A. (2011). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Papirus Editora.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende.

Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Edna de Almeida Lima. **A importância da língua portuguesa no contexto de aprendizagem do aluno do ensino fundamental.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 04, pp. 19-31. Junho de 2019. ISSN: 2448-0959.

REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL

Anna Lívia dos Santos Leitão Martins¹

Márcia Mesquita Monte²

1. INTRODUÇÃO

A primeira infância é uma fase crucial no desenvolvimento de uma criança e impacta diretamente em seu futuro. É o período que compreende desde o nascimento até os seis anos de idade e envolve um crescimento e aprendizado acelerado. Durante a primeira infância, a criança passa por uma série de transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nesse período, o cérebro está em pleno desenvolvimento e é capaz de se adaptar e aprender de forma rápida e eficiente. Por isso, é fundamental proporcionar um ambiente estimulante e acolhedor para que a criança possa explorar experimentar e aprender.

A qualidade dos estímulos recebidos nessa fase tem um impacto significativo no desenvolvimento futuro da criança. Cuidados adequados, estímulos cognitivos, afetos positivos e relações saudáveis são essenciais para promover o desenvolvimento integral da criança. Além disso, a primeira infância é um período em que a criança desenvolve habilidades fundamentais para a vida, como linguagem, coordenação motora, raciocínio lógico, autonomia e empatia. É também nesse momento que são construídas as bases para a formação da personalidade e das relações sociais da criança. Por isso, é fundamental que a sociedade, as famílias e as instituições sejam sensibilizadas para a importância da primeira infância e invistam em políticas públicas que garantam o acesso a cuidados de qualidade, educação infantil e apoio às famílias.

A presente pesquisa surgiu como a iniciativa de refletir sobre as questões

1 Docente da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Fortaleza/CE, mestranda do curso em Avaliação das Políticas Públicas pelo Observatório da SME de Fortaleza em parceria com a Universidade Federal do Ceará, especialista em Administração Escolar pela Universidade Vale do Acaraú/Ceará. Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará.

2 Docente da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Fortaleza/CE, Márcia Mesquita Monte, graduação em Pedagogia pela UVA/CE, graduada em Ciências Contábeis pela Estácio/CE, especialista em psicopedagogia clínica e institucional pela UVA/CE Mestre em Ciências da linguagem pela Unicap/PE.

que permeiam a realidade da educação na Primeira Infância no Brasil, quais políticas educacionais têm sido promovidas no âmbito da educação infantil e que desafios ainda precisam ser superados. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre o tema, além de fazer uso de aporte teórico de autores com obras voltadas à primeira infância.

Tal estudo foi realizado de modo qualitativo, de caráter exploratório considerando que esta abordagem proporciona a análise e interpretação de diferentes materiais sobre o tema. Assim, foi realizado através de pesquisa bibliográfica, com levantamento de dados provenientes de documentos relevantes à temática, obedecendo à questão principal: “Quais as principais políticas públicas voltadas à primeira infância no Brasil?” Assim, delimitou-se o tema partindo da discussão sobre como tem sido tratada a primeira infância em termos de políticas públicas no Brasil, visto a importância que tem esta fase para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Os procedimentos metodológicos seguiram a seguinte ordem cronológica: Delimitação do tema; formulação da questão norteadora; levantamento de dados bibliográficos e documentais; análise e conclusão. Assim, buscando compreender os caminhos que permeiam as políticas públicas educacionais na Primeira Infância dentro do sistema de educação brasileiro. As políticas públicas voltadas para a primeira infância no Brasil têm passado por diferentes fases ao longo do tempo, refletindo as mudanças sociais, políticas e econômicas do país. Este artigo tem como objetivo analisar o histórico dessas políticas, abordando os avanços conquistados, os desafios enfrentados e as perspectivas para o futuro.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância, período que compreende do nascimento aos 6 anos de idade, é uma fase crucial no desenvolvimento humano. Durante esses primeiros anos de vida, ocorrem importantes processos de aprendizagem, formação de vínculos afetivos e desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. Diante da importância desse período, políticas públicas voltadas para a primeira infância têm se mostrado essenciais para garantir o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças.

As políticas públicas para a primeira infância têm evoluído ao longo dos anos, acompanhando as mudanças sociais, culturais e econômicas que ocorreram ao longo da história. No entanto, o reconhecimento da importância da primeira infância para o desenvolvimento humano é um fenômeno relativamente recente. No século XIX, as políticas públicas para a primeira infância eram praticamente inexistentes, com a responsabilidade pela educação e cuidados das crianças pequenas sendo atribuída exclusivamente às famílias. No entanto, no início do

século XX, com o advento do movimento de bem-estar infantil e a crescente preocupação com a mortalidade infantil, surgiram os primeiros programas governamentais voltados para a infância. (Barbosa e Sussekind, 2015).

Durante o século XX, houve avanços significativos na promoção do bem-estar das crianças pequenas, com a implementação de políticas de saúde, educação e assistência social voltada para a primeira infância. No entanto, somente a partir dos anos 2000 é que se observou um aumento significativo no investimento em políticas públicas para a primeira infância, impulsionado pela produção de evidências científicas que demonstram a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano. Conforme Barbosa e Sussekind:

A atenção na primeira infância, como fase prioritária da vida, é um compromisso fundamental para a garantia dos direitos humanos de todas as crianças, garantindo a diversidade cultural e a qualidade de vida, promovendo a saúde, o desenvolvimento, a proteção e a educação. O Estado deve prover à família o apoio necessário para o pleno desenvolvimento da criança small. (BARBOSA; SUSSEKIND, 2015, p. 34)

Atualmente, as políticas públicas para a primeira infância têm sido pautadas por princípios de integralidade, intersetorialidade, participação social e garantia de direitos, visando promover o desenvolvimento pleno e saudável das crianças pequenas. No Brasil, a instituição do Marco Legal da Primeira Infância em 2016 representou um marco importante nesse sentido, estabelecendo um conjunto de diretrizes e normas para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a primeira infância.

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) traz importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a meninos e meninas nessa faixa etária. Trata-se do reconhecimento de que os primeiros mil dias (compreendendo a gestação e os dois primeiros anos de vida) configuram uma janela de oportunidade única para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional das crianças. (BRASIL, 2018)

As políticas públicas para a primeira infância estão fundamentadas em princípios reconhecidos internacionalmente, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a criança como sujeito de direitos, garantindo sua proteção integral, prioridade absoluta na formulação e execução de políticas públicas.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, o Brasil passou a desenvolver políticas específicas para a primeira infância, incluindo a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a implementação

do Programa Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) em 1991. Tais políticas têm visado proporcionar um tratamento digno e igualitário a todas as crianças.

Segundo Beraldo e Bueno (2019), as políticas públicas para a primeira infância no Brasil apresentam um panorama nacional, que envolve diferentes iniciativas e programas governamentais voltados para a promoção do desenvolvimento infantil. Essas políticas visam garantir o acesso a serviços de qualidade, como educação, saúde e assistência social, que contribuam para o pleno desenvolvimento das crianças.

De acordo com Cunha e Rossato (2018, p. 127): “as políticas públicas brasileiras voltadas à primeira infância precisam ser analisadas a partir da ótica dos direitos humanos.” Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas sejam pautadas na garantia dos direitos fundamentais das crianças, assegurando seu desenvolvimento integral e sua proteção contra qualquer forma de violência e violação de direitos.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS EM VIGOR PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

As políticas públicas voltadas para a primeira infância no Brasil têm avançado nos últimos anos, porém ainda enfrentam diversos desafios para garantir o pleno desenvolvimento das crianças nessa faixa etária. Alguns dos principais programas e políticas em vigor no país são: Programa Criança Feliz: criado em 2016, o programa tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças, através de visitas domiciliares que oferecem assistência social, orientações em saúde e atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento infantil. O Programa Criança Feliz atende gestantes, crianças de até 36 meses e suas famílias incluídas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, crianças de até 72 meses e suas famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC); e crianças de até seis anos afastadas do convívio familiar em razão da aplicação de medida de proteção (BRASIL, 2019).

O ProInfância (Programa Nacional de Reestruturação da Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil) é um programa do governo federal brasileiro que tem como objetivo promover a expansão e a melhoria da infraestrutura física das creches e pré-escolas públicas, visando proporcionar ambiente adequado e seguro para o desenvolvimento integral das crianças que frequentam essas instituições. O programa atua na construção, ampliação e reforma de unidades de educação infantil, garantindo que as crianças tenham acesso a espaços adequados para aprendizagem, recreação e convivência. Além disso, o ProInfância também prevê a aquisição de equipamentos e mobiliário para as unidades beneficiadas,

contribuindo para a qualidade do atendimento oferecido às crianças.

O programa é financiado com recursos do governo federal, em parceria com os governos estaduais e municipais, com o objetivo de promover a universalização da educação infantil de qualidade no país. Programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. O objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil pública, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária. (Ministério da Educação, 2018)

A Unidade Amiga da Primeira Infância é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que tem como objetivo promover o desenvolvimento saudável e integral das crianças na primeira infância, ou seja, de zero a seis anos de idade. As Unidades Amigas da Primeira Infância são unidades escolares que buscam garantir o acesso das crianças a serviços de saúde, educação, nutrição, proteção e cuidado adequado, de forma a promover seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

Para se tornar uma Unidade Amiga da Primeira Infância, os municípios devem aderir à iniciativa do UNICEF e implementar uma série de estratégias e ações para promover o desenvolvimento infantil na primeira infância. Isso inclui a capacitação de profissionais que trabalham com crianças nessa faixa etária, o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a primeira infância e a promoção de espaços de convivência e estimulação para as crianças. Ao se tornar uma Unidade Amiga da Primeira Infância, os municípios recebem apoio técnico e financeiro do UNICEF para implementar as ações propostas e garantir o pleno desenvolvimento das crianças na primeira infância (UNICEF, 2021).

Estes programas são exemplos de políticas públicas existentes atualmente no Brasil voltado à primeira infância. Faria (2016) ressalta os avanços e desafios das políticas públicas para a primeira infância no Brasil. Apesar dos progressos alcançados, ainda há muito a ser feito para garantir o acesso universal e equitativo a serviços de qualidade para as crianças pequenas, especialmente aquelas em situações de vulnerabilidade social. Sobre isto o autor afirma:

Apesar dos avanços evidenciados, prevalecem desafios que implicam em rever as estratégias de implementação das políticas públicas, capacitando os profissionais para ações integradas, promovendo ampliação da cobertura dos serviços, fortalecendo a articulação intersetorial e a participação da sociedade civil, além de investimentos maciços na garantia de recursos financeiros e orçamentários capazes de assegurar sustentabilidade às ações voltadas para a primeira infância. (Faria, 2016, p. 2)

Mesmo com algumas conquistas, as políticas públicas para a primeira

infância ainda enfrentam desafios, tais como a falta de investimentos, a necessidade de ampliação da cobertura e qualidade dos serviços oferecidos e a necessidade de integração entre os diferentes setores responsáveis pela promoção do desenvolvimento infantil.

Vieira e Arantes (2017) destacam a importância de alinhar as diretrizes internacionais de proteção e promoção dos direitos da criança com as práticas brasileiras de políticas públicas para a primeira infância. É fundamental que o Brasil esteja em consonância com os padrões internacionais de proteção da infância, garantindo assim o pleno desenvolvimento e bem-estar das crianças.

O alinhamento entre as diretrizes internacionais de proteção e promoção dos direitos da criança e as políticas públicas brasileiras é essencial para garantir o pleno desenvolvimento e bem-estar das crianças. A adesão a padrões internacionais de proteção da infância assegura que o Brasil esteja seguindo práticas reconhecidas mundialmente como eficazes para garantir o respeito aos direitos das crianças. Além disso, o alinhamento com essas diretrizes também pode contribuir para a melhoria das políticas públicas voltadas para a primeira infância, uma vez que permite a troca de experiências e aprendizados com outros países que também estão buscando garantir o melhor ambiente para o desenvolvimento infantil.

Por fim, Zanini, Gomes e Santos (2018) ressaltam o histórico, os desafios e as perspectivas das políticas públicas para a primeira infância no Brasil. É necessário um olhar atento e contínuo sobre as políticas voltadas para as crianças pequenas, buscando sempre aprimorar e ampliar as iniciativas que visam garantir seus direitos.

As políticas públicas voltadas para a primeira infância no Brasil apresentam um histórico marcado por avanços e desafios. É fundamental que haja um compromisso contínuo em aprimorar e ampliar as iniciativas que visam garantir os direitos e o desenvolvimento integral das crianças pequenas. A atenção e o investimento nessa fase da vida são essenciais para construir uma sociedade mais justa e igualitária no futuro. (Zanini, Gomes e Santos, 2018)

Apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, ainda existem desafios a serem superados na implementação de políticas públicas para a primeira infância no Brasil. Entre os principais desafios estão a garantia do acesso universal e equitativo a serviços de qualidade, a qualificação dos profissionais que atuam com crianças pequenas, a articulação entre os diferentes setores governamentais e a participação efetiva da sociedade civil na formulação e acompanhamento das políticas públicas.

Para superar esses desafios e garantir o pleno desenvolvimento das crianças na primeira infância, é fundamental que haja um compromisso e investimento

contínuo por parte dos governos, além da participação ativa da sociedade civil na fiscalização e cobrança por políticas públicas efetivas e de qualidade para essa faixa etária tão importante. Em um cenário de constantes mudanças e desafios, é essencial que as políticas públicas para a primeira infância no Brasil estejam em constante avaliação e aprimoramento, considerando as especificidades e necessidades das crianças nessa fase essencial de suas vidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, identificamos que apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados na garantia de uma educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos. Dentre esses desafios, destacam-se a falta de investimento na formação continuada dos profissionais da educação infantil, a precariedade das condições de trabalho e estrutura das instituições de ensino, a falta de uma política pública integrada e eficaz para a Primeira Infância, dentre outros.

Diante disso, é fundamental que sejam promovidas ações efetivas para melhorar a qualidade da educação na Primeira Infância, garantindo o direito à educação de todas as crianças e contribuindo para o seu pleno desenvolvimento. Essas ações devem envolver não apenas o poder público, mas também a sociedade civil, as instituições de ensino e as famílias, de forma colaborativa e integrada.

Para o futuro, é fundamental que o Brasil continue avançando na qualificação e ampliação das políticas públicas para a primeira infância, garantindo o respeito aos direitos das crianças, o fortalecimento da família como principal mediadora do desenvolvimento infantil e a promoção da igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente de sua origem social, étnica ou geográfica. A implementação do Marco Legal da Primeira Infância, aprovado em 2016, representa um importante passo nesse sentido, consolidando o compromisso do Estado brasileiro com o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para um maior debate e reflexão sobre a importância da educação na primeira infância e para a efetivação de políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade para todas as crianças brasileiras, proporcionando condições justas e equitativas de maneira efetiva à dignidade das mesmas, a fim de que se desenvolvam de modo integral como cidadãos de direitos perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SUSSEKIND, Elizabeth. **Políticas Públicas**

- para a Primeira Infância:** História, Análise e Perspectivas. Editora Fiocruz, 2015.
- BERALDO, K. N. & Bueno, D. M. (2019). **Políticas públicas para a primeira infância:** um panorama nacional. In: Xavier, M. L., Oliveira, A. H. B., Xavier, M. L., Oliveira, A. H. B. (Org.). *Infância e juventude na contemporaneidade: sujeitos, saberes e práticas* (pp. 53-72). Curitiba: Editora CRV.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Governo Federal. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas-de-gestoes-anteriores/primeira-infancia#:~:text=O%20Marco%20Legal%20da%20Primeira,e%20meninas%20nessa%20faixa%20et%C3%A1ria> . Acesso em 13 de abril de 2024.
- BRASIL. Governo Federal,2019. <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz/o-que-e-pcf-2> . Acesso em 15 de março de 2024.
- CUNHA, F. J. P. C., & Rossato, L. (2018). **Políticas públicas brasileiras voltadas à primeira infância:** uma análise das propostas governamentais a partir da ótica dos direitos humanos. In: Cunha, F. J. P. C., Rossato, L. (Org.). *Direitos fundamentais e políticas públicas 2: uma análise interdisciplinar* (pp. 127-158). Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris.
- FARIA, A. L. (2016). **Políticas públicas para a primeira infância no Brasil:** avanços e desafios. *Cadernos De Saúde Pública*, 32(5), e00172015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Nacional de Reestruturação da Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil.** Disponível em:<https://portal.mec.gov.br/proinfancia#:~:text=O%20ProInf%C3%A2ncia%20%C3%A9%20um%20programa,escolas%20p%C3%BAblicas%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil> . Acesso em: 20 de março de 2024.
- UNICEF. (2021). **Iniciativa Unidade Amiga da Primeira Infância 2021.** Recuperado de: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/iniciativa-unidade-amiga-da-primeira-infancia>. Acesso em: 20 de março de 2024.
- VIEIRA, D. A., & Arantes, S. L. G. (2017). **Políticas públicas para primeira infância: diretrizes internacionais e práticas brasileiras.** *Educação e Sociedade*, 38(138), 83-99.
- ZANINI, D. S., Gomes, A. M. T., & Santos, M. A. S. (2018). **Políticas públicas para a primeira infância no Brasil:** histórico, desafios e perspectivas. *Psicologia Ciência e Profissão*, 38(4), 817-831.

FORMAÇÃO DO LEITOR ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADA: UM PERCURSO PARA LEITURA E DRAMATIZAÇÃO

Joel Cardoso¹

Lilian Silva Lopes Dezincourt²

Terezinha de Jesus Dias Pacheco³

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES...

É rico, diversificado e mágico o universo da literatura infantil e, além de ser um excelente ponto de partida para a formação cultural dos nossos alunos, é, certamente, um elemento essencial na formação da personalidade humana. Literatura infantil como arte, é um fenômeno criativo que apresenta e representa o homem, a vida e, principalmente, o imaginário infantil. Objetiva, como característica, como toda linguagem, expressar experiências humanas.

Os primeiros livros dedicados especialmente ao público infantil, escritos no final do século XVII e durante todo o século XVIII na Europa, trouxeram uma modalidade especial de narrativa: os Contos de Fadas. Os franceses criaram o termo *conte de fée*, que, no inglês, tornar-se-ia o *fairytale*. Já no Brasil, surgiram somente no século XIX.

Transmitidos de geração a geração, os contos de Fadas fazem parte da nossa herança cultural. São fontes de riqueza, traduzem as nossas fantasias, tornando-as verdadeiras. Eles abrem passagens para mundos imaginários, fazem-nos defrontar com outras realidades, novos conflitos, valores, e questões universais que são inerentes à nossa condição humana.

Com Fanny Abramovich (1994, p. 98), aprendemos que

-
- 1 Professor titular da UFPA, doutor em Literatura Brasileira e Intersemiótica, mestre em Teoria Literária, Especialista em Linguística Aplicada e graduado em Letras, Pedagogia e Direito.
 - 2 Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental temporária da SEMED, Graduada em Letras (UFOPA).
 - 3 Professora Associada 4 da UFOPA, doutora em Educação, mestre em letras: estudos literários, Especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual e graduada em Letras (Língua portuguesa).

querer saber de todo o processo que acontece, do nascimento até a morte, faz parte da curiosidade natural da criança, pois se trata da vida em geral e da sua própria e particular....saber sobre seu corpo, sua sexualidade, seus problemas de crescimento, sua relação (fácil ou difícil) com os outros faz parte do se perguntar sobre si mesma e do precisar encontrar respostas (...) querer saber mais sobre aflições, tristezas, dificuldades, conflitos, dúvidas, sofrências, descobertas que outros enfrentam, para poder compreender melhor as suas próprias, faz parte das interrogações de qualquer ser humano em crescimento (...)

Os contos de fadas personificam para as crianças mundos reais que existem dentro delas. Divertindo, esclarecem, de forma lúdica, sobre nós mesmos, ajudam na consolidação de nossa individualidade, na formação da nossa personalidade. Trabalham, em uníssono, aspectos afetivo, psicológicos e cognitivos. Por isso é interessante que se façam presentes na vida dos jovens, desde a educação infantil, uma vez que, além de encantarem, auxiliam na resolução dos conflitos, levando a criança a propor respostas positivas e finais felizes para os problemas.

É inegável que os contos de fadas contribuem para a formação da personalidade, bem como para o equilíbrio emocional e bem-estar do indivíduo. As personagens podem ser boas ou más, não obstante, os obstáculos que estas mesmas personagens enfrentam encaminham as narrativas para finais que nem sempre são satisfatórios para nossos leitores incipientes. Ajudam, entretanto, a refletir. Podem provocar debates. Na verdade, o que esperamos é que as crianças comecem a perceber o mundo à sua volta e todas as dores e prazeres contidos neles. Os contos tratam de verdades universais e, individualmente, de assuntos que as crianças, pelo menos na imaginação, vivenciam em suas vidas. As histórias proporcionam aos leitores iniciantes extrapolar os limites de suas experiências imediatas. Seduzem, encantam e embriagam os pequenos leitores.

Quando ouvimos ou lemos uma história e nos envolvemos com ela, ocorre, de imediato, um processo de identificação do receptor com algumas personagens. Isso faz com que este ouvinte ou leitor vivenciem um jogo ficcional, projetando-se na trama, uma vez que o nosso mundo interior do faz-de-conta, não importa a idade em que estejamos, continua vivo, ativo e pulsante dentro de nós.

Os contos de fadas sempre tiveram a função de distrair e educar, constituindo-se, nesse sentido, em um valioso instrumento de auxílio na educação das crianças. Alguns professores ainda só utilizam a literatura infantil na sala de aula como um instrumento de controle sobre os jovens adolescentes. Os contos de fadas são sempre bem recebidos por qualquer público e há docentes que se valem deles transformando-os em tarefas escolares. Com isso, perdem um pouco da sua função lúdica e estética, impedindo que as emoções aflorem. Ler contos de fadas significa deixar a narrativa fluir naturalmente, possibilitando

que tanto os professores como os alunos usufruam das emoções que a leitura proporciona. Não temos dúvida de que os contos de fadas são um excelente meio de socialização: eles propiciam aos leitores, além da interação, também uma inserção no mundo verdadeiro, no mundo real, pelo viés da fantasia.

O QUE É A LITERATURA INFANTIL...

A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.

Cagneti⁴

O conceito de literatura infantil não cabe em um verbete. Literatura infantil deve ser escolha partilhada. Deve ser texto que emocione e desperte o prazer pela leitura. Texto que prenda a atenção e ative a curiosidade do leitor. Literatura é a arte da palavra. O termo infantil associado à palavra literatura não significa que ela tenha sido feita necessariamente para crianças, mas também pode ser aplicada aos jovens e adultos, para leitores de todas as idades. Na verdade, a literatura infantil é aquela que corresponde de alguma forma aos anseios do leitor, que se identifica com ele, ou seja, aquela que faculte a esse leitor ver o mundo à sua maneira, no seu tempo, no seu espaço e – por que não dizer?, – segundo seus desejos. São os leitores que deveriam, quando possível, propor e delimitar as preferências. Isso não significa, no entanto, que o professor, como leitor mais experiente, não possa intervir, opinar, propor. É comum classificar de Literatura Infantil textos direcionados para crianças. Seria, porém, mais acertado classificá-la como a literatura que se identifique com o prazer, com a ludicidade, com a fantasia. Para Nely Novaes Coelho (1991, p. 27), a literatura infantil é, “antes de tudo, literatura e arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, a vida. Ela enriquece a imaginação da criança, oferece-lhe condições de criar, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade”.

Os primórdios da modalidade literatura infantil se situam no chamado período clássico, passando pela Idade Média, cuja gênese, por sua vez, advém da fonte de histórias lendárias da Índia. Constituindo-se como gênero que durante o século XVII, sofreu transformações substanciais, até chegar à posição atual de gênero maior.

4 CAGNETI, 1996, p. 7.

DOS CONTOS DE FADAS...

Também chamado de histórias fantásticas de fadas, os contos de fadas são uma modalidade textual que, via de regra, evidenciam um padrão social, ético e moral a ser seguido pela sociedade. Narrativas curtas, os contos, em sua essência narram, situações significativas da vida das personagens. Foram, de início, transmitidos apenas oralmente, e delineavam o perfil de um herói que, após enfrentar diversos obstáculos, no final, saía vencedor. Era o triunfo do bem contra o mal. Do faz-de-conta. Os contos de fadas, visando prioritariamente atingir o público infantil, no século XXI, são retomados pelos estudiosos em várias áreas do conhecimento.

Presentes em diversas culturas, segundo Novaes (1991), os contos de fadas existem, como vimos, já há alguns séculos. Surgiram da necessidade de comunicação entre os homens e buscavam transmitir valores comportamentais ético-sociais, através de experiências vivenciadas no dia a dia. No período renascentista, houve o surgimento da imprensa, talvez a mais importante criação do século XIV. Essa descoberta nos possibilitou perpetuar conhecimentos adquiridos ao longo da história. A partir daí, as narrativas antes contadas apenas oralmente, ganharam registros impressos. Na França, no século XVII, Perrault coletou narrativas populares, organizando-as em formato de livro. O autor ouvia os contos de populares e os adaptou ao gosto da sociedade francesa. Inicialmente sua obra direcionada ao público adulto. Tornou-se, no entanto, famoso pelo o único volume que escreveu para crianças. *Contos da mãe Gansa*. Dentre as histórias constantes dessa obra, as mais conhecidas são *A bela Adormecida*, *Cinderela* e *O Gato de Botas*. Perrault é considerado o Pai dos Contos de Fadas.

Na Alemanha, os irmãos Grimm, viajantes contumazes, anotando as histórias que o povo contava, se propuseram a transcreve-las, visando principalmente ao público infantil. Do ponto de vista de alguns folcloristas, os contos de fada transmitem exemplos comportamentais, prescrevendo sobre o que é certo ou errado. Exortam os jovens, indicando, através de conselhos, como obter sucesso na vida. Esta crença de que os contos transmitem lições de vida pode ser em parte creditada a Perrault, pelo teor de suas histórias. Para Coelho (1991), as fadas são seres espirituais e éticos, prontos a realizar os nossos sonhos mais secretos. Ainda encantam e atraem as crianças que vinculam a sua realidade aos sonhos a serem realizados.

Não é possível, porém, ter certeza quanto à origem das fadas. Uma hipótese viável é atribuída a Pomponius Mila, um geólogo do século I de nossa era. Ele afirma que na Ilha do Sena, nove virgens detentoras de poderes sobrenaturais e videntes interferiam não só nos ventos, como no Oceano Atlântico para ajudar os viajantes. As fadas, seres imaginários femininos com características positivas

e dotadas de poderes sobrenaturais, aparecem sempre com traços de jovens excepcionalmente belas, ricamente vestidas com trajes em que predominam junto à cor branca, o ouro, o azul e, sobretudo, o verde. Elas portam uma varinha com uma estrela na ponta, símbolo de seus poderes mágicos. São sedutoras. Nenhum ser pode resisti-las. As crianças adoram-nas como se elas fossem a própria mãe. Os jovens se apaixonam por elas. Entes perfeitos e inacessíveis, simbolizam o ideal de beleza feminina, associam-se às figuras da virgem, da irmã, da esposa e da mãe. São também agentes de providência, capazes de prodigalizar riqueza, fecundidade e felicidade. Motivos de inspiração para artistas e poetas, no momento preciso, salvam os heróis em perigo.

ALGUNS PRECURSORES DOS CONTOS DE FADAS...

Figura pioneira a trabalhar o imaginário infantil e o folclore, Charles Perrault (1628-1703), no século XVII, compilou relatos ricos em fantasia, conceituados posteriormente como literatura infantil. Suas histórias desempenham um importante papel na Literatura Infantil. Seus contos não evidenciam moralismo ou restrições religiosas. Exploram, numa linguagem clara e rica em imaginação, a moralidade e a virtude humana, oferecem ao leitor a oportunidade de refletir sobre o mundo através da literatura. Com a publicação dos *Contos da Mãe Gansa* surgiu afinal o que se denominou de literatura infantil, tal qual a conhecemos hoje. A Mãe Gansa é uma personagem dos contos que adorava contar histórias para seus filhotes que ficavam fascinados.

No início do século XIX, dois irmãos apaixonados por contos e histórias populares, partilhando a mesma ideia de Perrault, perambularam por diversos locais da Alemanha, pesquisando e registrando as histórias que circulavam entre o povo, pensando prioritariamente no público infantil. Foram eles, os irmãos Grimm, que legaram ao mundo personagens como Branca de Neve, Rapunzel e João e Maria. Jacob (1785-1859) e Wilhelm (1876-1863) Grimm, os irmãos Grimm, nasceram na localidade alemã de Hanau, no seio de uma família composta por nove filhos. Com a morte do pai, em 1798, passaram a residir na casa de uma tia, na cidade de Kassel (Alemanha), onde terminaram os estudos. Por volta de 1806, tiveram acesso a uma coletânea de poesias populares, que leram com interesse. Entusiasmados pela beleza, simplicidade e ingenuidade daqueles poemas, transmitidos oralmente de pai para filho, começaram a reunir e a transcrever as histórias tradicionais narradas nos serões familiares, em uma época em que isso era muito comum, uma vez que, naqueles tempos, não existiam outras formas de diversão. Em 1812, publicaram uma primeira coletânea com 86 contos, em seguida, os dois irmãos, percorrerem a Alemanha, conversando com as pessoas e coletando material para a criação de sua obra. Os irmãos Jacob e

Wilhelm Grimm, filólogos e folcloristas, são considerados, respectivamente, como o criador da moderna filologia germânica, e o fundador do folclore moderno. Jacob é responsável, também, por uma das primeiras traduções para a língua alemã da *Edda Poética*. O legado deixado por eles é importante para a preservação e o estudo da mitologia germânica. O conto *Branca de Neve* contado pelos irmãos Grimm difere de outras versões que se popularizaram antes e após a compilação feita por eles. No início da versão contada pelos Grimm, uma rainha costurava, no inverno, ao lado de uma janela de negro ébano. Ao lançar o olhar para a neve, picou o dedo com a agulha, e três gotas de sangue pingaram sobre a neve, o que a deixou admirada e a fez pensar que, se tivesse uma filha, gostaria que fosse “alva como a neve, rubra como o sangue e negra como o ébano da janela”.

Não tardou e a princesa teve uma filha de descrições idênticas ao seu pedido: branca como a neve, com os cabelos negros como o ébano e os lábios vermelhos como o sangue. Tão logo sua filha veio ao mundo, a rainha morreu. O pai deu à filha o nome de Branca de Neve, e, em seguida, se casou com uma mulher arrogante e vaidosa, dona de um espelho mágico que só falava a verdade. Constantemente a rainha consultava seu espelho, perguntando quem era a mulher mais bela do mundo, ao que o espelho sempre respondia: *Senhora Rainha, vós sois a mais bela*. Branca de Neve, no entanto, cresceu e, um dia, sua madrasta perguntou: *Quem é a mais bela de todas?*, e o espelho não tardou a dizer: “Você é bela, rainha, isso é verdade, mas Branca de Neve possui mais beleza”.

Movida pela inveja, na esperança de continuar a ser a mais bela, a Rainha contratou um caçador e ordenou que matasse Branca de Neve e lhe trouxesse seu coração como prova. O caçador aceitou a incumbência. Quando, no entanto, estava para matar a princesa, titubeou ao ver a beleza, simpatia e simplicidade da moça. Era a mais bela jovem que já havia encontrado. Ordenou que ela fugisse e se escondesse na floresta. Para enganar a rainha, entregou a ela o coração de um jovem veado. A rainha assou o coração e o comeu, acreditando ser de Branca de Neve. Ao consultar novamente o espelho mágico, ele continuou a dizer que Branca de Neve era a mais bela. Nesse ínterim, Branca de Neve perambulou pela floresta. Foi quando encontrou uma casinha e, ao entrar, descobriu que lá moravam sete anões. Como era muito gentil, limpou toda a casa e, cansada pelo esforço que fez, adormeceu na cama de um dos anões. À noite, ao retornarem, os anões levaram um susto. Acalmaram-se ao perceber que se tratava apenas de uma bela moça. Perceberam que ela tinha arrumado toda a casa. Como agradecimento, cederam a casa como esconderijo para a jovem, mas com a condição de ela continuasse a cuidar da casa, mantendo-a limpa e agradável.

Consultando o espelho, a rainha viu que sua rival continuava viva. Passou a procura-la e não tardou a descobrir o esconderijo de Branca de Neve.

Continuava com o propósito de matá-la. Disfarçou-se de mascate e foi à casa dos anões. Lá chegando, ofereceu um laço de fita a Branca de Neve. Ela aceita. A rainha oferece ajuda para amarrar o laço em volta da cintura de Branca de Neve e, ao fazê-lo, apertou-o com demasiada força que Branca de Neve desmaiou. Quando os anões chegaram e viram Branca de neve sufocada pelo laço de fita, cortaram-no e ela voltou a respirar. A rainha novamente descobriu que Branca de Neve não morreria. Voltou a procura-la. O disfarce da vez foi caracterizar-se como uma velha senhora vendedora de escovas de cabelo. As escovas eram envenenadas. Ao dar a primeira escovada, Branca de Neve desmaia. Ao chegarem, os anões rapidamente retiraram a escova de seus cabelos e ela novamente acorda.

A rainha, já enlouquecida de fúria, decidiu usar outro método: uma maçã enfeitiçada. Dessa vez disfarçou-se de fazendeira e ofereceu uma maçã; Branca de Neve ficou em dúvida, mas a Rainha cortou a maçã ao meio e comeu a parte que não estava enfeitiçada. Ao comer a parte com feitiço, a garganta de Branca de Neve incha e ela desfalece. Os anões, quando chegaram, tentam ajudá-la, mas não sabiam o que havia causado o mal à jovem. Julgaram-na morta. Por achá-la tão linda, os anões não tiveram coragem de enterrá-la e a puseram em um caixão de vidro.

Aconteceu, porém, que, um certo dia, um príncipe que andava pelas redondezas se deparou com o caixão de vidro com a bela donzela. Apaixonou-se por ela. Perguntou aos anões se podia levá-la para seu castelo. Eles concordam e os servos do príncipe a colocam em uma carruagem. No caminho, a carruagem tropeçou, e no solavanco que deu, o pedaço de maçã envenenado que estava na garganta de Branca de Neve saiu e ela volta à vida. Abre os olhos e levanta tampa do caixão. O príncipe, maravilhado, pede-a em casamento. Convida para a festa a rainha má. Ela comparece, morrendo de inveja. Como castigo, ao recuar para sair do palácio, acabou tropeçando num par de botas de ferro que estavam aquecidas. As botas fixaram-se na rainha, obrigando-a a dançar. Ela dança, dança, até que, por fim, cai morta.

O dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875), também um dos autores relevantes no panorama da literatura infantil, era filho de um simples sapateiro. Sua família morava em uma casa com apenas um cômodo. Em suas histórias, Andersen evidenciam-se padrões comportamentais que poderiam ser adotados pela sociedade, mostrando, inclusive, os confrontos entre poderosos e desprotegidos, fortes e fracos. Considerado como um dos precursores da literatura infantil no mundo escreveu diversos romances adultos, livros de poesia. Foram, no entanto, os contos de fadas que o tornaram famoso, especialmente, pelo fato de que, até então, era muito raro, livros voltados para público infantil. Depois

da morte do pai, que costumava contar histórias a ele, com a ajuda de um teatro de fantoches, mudou-se para Copenhague. Nunca casou, nem teve filhos e, em 1835, publicou os dois primeiros dos 156 contos que escreveria, inspirados no mundo de fadas e duendes da tradição popular dinamarquesa.

Para exemplificar, relembramos a obra clássica de Andersen, *O patinho feio*. Nela, temos uma narrativa centrada no mundo animal: a mãe pata, em um local ideal, um belo jardim florido, próximo a um castelo choca pacientemente, seus ovos, até que nasçam os patinhos amarelos. Então, Mãe Pata encontrou um estranho ovo no meio dos seus ovos, e dele saiu um patinho muito feio. O Patinho Feio depressa descobre que desafia uma rígida estrutura social que rege a quinta apenas por ser diferente. É rejeitado. Quando a perseguição se torna mais agressiva, ele sabe que tem de decidir quanto à sua vida, e passa por um cruel teste de sobrevivência: sozinho no inverno rigoroso e num mundo cheio de perigos. Finalmente ele encontra a sua verdadeira família.

Apenas como menção, para fechar esse quadro expositivo, quando pensamos, no Brasil, no universo direcionado ao público infantil em literatura, temos em Monteiro Lobato o autor mais aceito e querido não só do público infanto-juvenil, como do público de todas as idades. Criou novos textos e retomou textos anteriores, deixando neles a sua marca criadora. Para exemplificar com apenas uma de suas obras, temos n' *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, um título que fez e continua a fazer parte do nosso imaginário como leitores.

A PSICANÁLISE NOS CONTOS DE FADAS

Campo clínico de investigação, a Psicanálise, desenvolvida por Sigmund Freud (1856-1939) é uma forma de tratamento teórico e clínico que, perpassando pela nossa subjetividade, trabalha os processos mentais inconscientes do ser humano. Segundo a Psicanálise, a criança, espontaneamente, se identifica com heróis bons e belos. Ao se identificar com uma história, vêm à tona possíveis problemas infantis, seu inconsciente desejo de ser bom e belo, e a necessidade de se sentir protegida e segura. Assim, ao se identificar com os heróis e heroínas do mundo imaginário, a criança busca, inconscientemente, soluções para os seus próprios problemas, superando o medo que a inibe e ajudando-a a se equilibrar racional e emocionalmente. Em sua obra, *Psicanálise dos contos de fadas*, Bruno Bettelheim (1986), trabalha o comportamento infantil. Nesse contexto, as histórias infantis ganham relevância e representatividade. Os contos de fadas analisados sob o enfoque psicanalítico oferecem-nos várias opções de abordagem, uma delas é o estudo da personagem madrasta, presente em boa parte desse tipo de conto. Essa personagem já foi objeto de estudo de muitos pesquisadores.

A FIGURA DA MADRASTA NOS CONTOS DE FADAS...

A presença da madrasta má dos contos de fadas faz parte do imaginário, transportado para a sociedade de forma negativa. Essa negatividade de sentimento é um desafio que se situa entre a realidade e o imaginário da madrasta mulher, em relação aos filhos que o marido teve no relacionamento anterior. Madrasta personifica a mulher que há milênios é retratada como portadora de uma personalidade má, vingativa, invejosa, ou seja, uma bruxa que existe para infernizar a vida das crianças. Imagem fútil, não faz parte da família. Convive com o preconceito interiorizado de representar uma criatura má, cujo nome já traz implícita a ideia de maldade. A mulher que assume esse papel enfrenta vários obstáculos: o ciúme dos filhos, a desconfiança dos familiares, que não a veem como figura de mãe (atenciosa, carinhosa). O termo Madrasta, segundo Gonçalves (1998, p. 22), vem do latim, derivado da palavra mãe. O significado, no entanto, adverte que se trata de uma mãe ruim, ingrata e denota conteúdo mais complexo acerca da maternidade. Smith (1995, p. 66.), em sua obra *Madrasta, Mito e Realidade*, fala de outra situação relevante sobre as mães substitutas e sua aceitação social: admiradas como mães adotivas, as madrastas são vistas como seres maldosos incapazes de amar.

Segundo Gonçalves (1998 p.48), foram os contos de fadas clássicos que reforçaram essa norma para a sociedade, configurando essa imagem maléfica da madrasta-mãe. Nos contos de fadas, vemos claramente um perfil de maldade. Por exemplo, a rainha da Branca de Neve, tenta matar a jovem, ou, ainda, a madrasta de Cinderela que a humilha e a trata como escrava. Essa negatividade repassada pelos contos de fadas induz a criança a elaborar conceitos próprios em relação à madrasta.

Bruxas e madrastas são responsáveis por toda frustração moral e física dos heróis e heroínas (Gonçalves, 1998, p. 35). É essa madrasta má dos contos de fadas que, aqui, nos interessa. O objetivo é responder principalmente a estes questionamentos clássicos: por que nos contos de fadas as madrastas são sempre más? Essa estigmatização das madrastas nos contos de fadas, responsável pelo surgimento do mito da madrasta má, influenciou na construção do perfil/personalidade das madrastas da vida real?

Na história de Branca de Neve, a madrasta como um ser vaidoso, futilmente, cultiva um padrão de beleza admirado por todos e tem como melhor amigo um espelho mágico, espelho que responde sempre à pergunta recorrente feita pela madrasta acerca da sua beleza (*Espelho, espelho meu, existe alguém, mais bela do que eu?*). A seguir, vem a resposta: *Não, minha rainha é a mais bela de todas as mulheres*, confirmando o que ela queria ouvir. Com o passar do tempo, ao envelhecer, por não conseguir admitir que sua beleza pudesse ser substituída

por outra, tenta de todas as formas impedir que outra mulher assuma o posto da mais bela mulher antes por ela assumido. A partir do momento que descobre que Branca de Neve possui uma beleza superior à sua, assume todos os sentimentos negativos do conto, como ódio, agressividade e maldade. A madrasta sente inveja da beleza da enteada, o que permitiria que logo Branca de Neve arrumasse um belo casamento. Resolve, então, expulsar a jovem do castelo e pede a um caçador que a mate, e mais, que tire o fígado e o pulmão da jovem como prova de que realmente sua concorrente em beleza estava morta, o que possibilitaria à madrasta assumir novamente a posição de “a mais bela mulher”.

A vontade da madrasta de nunca envelhecer fez com que planejasse a morte da enteada. Para ela, o fim de Branca de Neve significaria a eterna juventude.

Embora saibamos que a mãe morreu quando ela nasceu, nada de ruim sucede a Branca de Neve durante os primeiros anos, apesar da mãe ser substituída por uma madrasta. Esta só se transforma numa “típica” madrasta de contos de fadas depois que Branca de Neve faz sete anos e começa a amadurecer. Então a madrasta começa a sentir-se ameaçada por Branca de Neve e passa a ter ciúmes (Bettelheim, 1980, p. 242).

Outra história na qual há também a bruxa má é *Cinderela* ou *Gata Borralheira*. O conto narra a história de uma jovem vestida de andrajos, que é forçada a trabalhar como se fosse a empregada da sua madrasta. A jovem, descrita no conto como modelo de comportamento típico de mulher submissa, é tratada pela madrasta como escrava, porque seu marido, pai da Cinderela, antes de morrer, demonstrou amor e preocupação pela jovem filha e não por ela. A madrasta é a personagem portadora de sentimentos negativos do conto: inveja e ódio.

Há um baile e Cinderela pede à madrasta para ir. Insiste no pedido, mas é negado. Tanto insiste, que a madrasta lhe impõe tarefas impossíveis de realizar. Ela consegue levá-las a cabo, na esperança de ir ao baile, porém a permissão continua a ser negada. Finalmente, a madrasta lhe diz que esvaziou um prato de lentilhas no meio das cinzas; se borralheira conseguir catá-las no período de duas horas, poderá ir ao baile (Cf. Gonçalves, 1998, p. 108).

A ETERNA ESPERA PELO PRÍNCIPE ENCANTADO (AINDA HOJE?)...

Hoje, em pleno século XXI, embora a realidade seja bem diferente daquela descrita nos contos de Fadas, ainda vemos jovens sonhadoras que continuam à espera do príncipe encantado, como as princesas dos contos. Esse príncipe, criado pelo imaginário feminino é sempre perfeito em tudo e será capaz de fazê-la felizes para sempre.

Para entender o porquê dessa crença, recorreremos à história, com a explicação para esse comportamento pueril. No século XVIII, as mulheres, vistas como seres frágeis, precisavam da proteção masculina. Nos contos, principalmente nos da versão de Perrault, a protagonista é o modelo da boa moça resignada, cheia de pudor, que não sabe impor sua vontade. Essa imagem da moça passiva, obediente e ingênua, preparada apenas para casar e realizar os desejos do esposo, encantou as jovens do século XVIII, permanecendo pelos séculos posteriores e chegando aos dias atuais.

A mulher, hoje, tem a possibilidade de fazer sua própria história. Deixou para trás esse mito secular transmitido pelos contos de fadas. A imagem de mulher submissa não mais existe. A mulher dos nossos dias não precisa vestir a capa dessa personagem de mulher boazinha, ingênua, recatada, que vive eternamente à espera do príncipe encantado. Ela, agora independente, dona de suas ações, descobriu o poder que tem e pode ser e fazer o que quiser. A realidade não é mais uma cozinha suja. Há ao seu dispor um mar de oportunidades e prazeres. Agora, a mulher age de acordo com suas próprias vontades e só faz o que lhe interessa. E ao invés de ser escolhida, ela, se achar conveniente, pode escolher aquilo e aquele que a fará feliz.

Um trecho que retrata muito bem a nossa realidade chama-se *Conto de fadas para mulheres do século XXI*, escrito por Luís Fernando Veríssimo, que transcrevemos a seguir:

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã.

Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe bonito. Uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

Nem morta!

O conto de fadas para mulheres do século XXI retrata mulheres que já conquistaram seu espaço, sua independência na sociedade. Exigem ser valorizadas. A figura feminina, antes fragilizada, ingênua e submissa foi tomando consciência de sua força e capacidade. Superou seus medos, suas inseguranças e assume espaços que antes não lhes era permitido.

A mulher princesa não é apenas uma figura decorativa e submissa. Agora, mostra-se dona de si, capaz de escolher seu próprio destino, decidir quanto aos namorados e maridos. É audaciosa e assume o seu lado individualista, criativo e sensual. Questionadora de suas posições e atitudes, torna-se independente e atua ao seu modo na sociedade. É nesse contexto que a mulher deve conduzir seus novos caminhos na sociedade, adequando-se às novas situações impostas tanto no campo social como afetivo e profissional. Esta é uma forma de aproximação ao universo daqueles que se destina.

TRABALHANDO COM OS CONTOS DE FADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL...

O trabalho com contos de fadas é bem aceito pelas crianças, por ser um gênero leve, gostoso, apropriado, portanto, para o ensino da leitura e da escrita. O professor precisa compreender e usar seus conhecimentos para, atualizando-se, se adequar às novas exigências educacionais. O objetivo é criar situações reais e buscar soluções no mundo imaginário, proporcionando experiências reais. A nossa proposta é, aqui, sugerir metodologias de ensino que ajudem a explorar melhor os contos de fadas com os alunos, é fazer a leitura de contos, é contar a histórias e criar possibilidades de dramatiza-las. Foi isso que nos ocorreu dentro de uma exposição de contos na escola de Ensino Fundamental onde trabalhamos. Denominamos a atividade de *I Expocontos*. A escola se situa na bela cidade paraense de Santarém, local em que os Rios Tapajós e Amazonas se encontram.

Para a construção do *I ExpoContos: um conto em cada canto* utilizamos métodos de intervenção, cujo objetivo era tornar os alunos leitores e participantes ativos no projeto. Em nossas reuniões semanais, junto com a coordenação do projeto, sempre enfatizávamos a importância do protagonismo dos estudantes em sala de aula. Esta era uma pauta recorrente em nossos planejamentos que decidimos pôr em prática através do *ExpoContos*.

Iniciando, fizemos uma aula expositiva sobre gêneros textuais, no caso, o gênero conto de fadas. Os participantes envolvidos no projeto foram os alunos da turma do 9º ano. Explicamos, passo a passo, como seria a atividade, sanando, na medida do possível, as dúvidas apresentadas. Disponibilizamos para leitura uma série de títulos e deixamos que os alunos lessem e que eles mesmos escolhessem os contos que seriam trabalhados e apresentados. Não interferimos nas escolhas. Como destacamos anteriormente, nosso objetivo era torna-los protagonistas do projeto. Dividimos a turma em grupos, cada grupo com cinco integrantes. Após o tempo necessário para que lessem e decidissem quanto às apresentações, auxiliamos com fornecendo informações complementares à medida que a

atividade evoluía. A BNCC inclusive destaca a importância da produção de apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre diversos tipos de obras culturais que podem ser expressos por meio de várias formas de comunicação. Neste caso, as obras culturais foram os contos expressados através da oralidade.

Formamos sete grupos. Os alunos tiveram cerca de três semanas para se preparar. Empolgados, eles utilizavam algumas aulas para confeccionar, ajustar e mostrar suas fantasias. Os contos escolhidos foram: *A Bela Adormecida*, *Cinderela* e *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault, *Pinóquio*, de Carlo Collodi, *Os três Irmãos*, de JK Rowling, *A noiva Cadáver de origem russa-judaica* e *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs. Todos, como podemos ver, são textos conhecidos e de fácil compreensão. Como docentes, não interferimos. Auxiliávamos, porém, quando éramos solicitados.

O objetivo dessa primeira edição do *ExpoContos* era estimular-los a ler e apresentar aquilo que aprenderam e apreenderam na leitura, para o momento da exposição. Conhecíamos, obviamente, muitas das suas dificuldades e não tínhamos intenção de logo de primeira exigir leituras complexas; afinal, era importante começar com passos pequenos que eventualmente se tornariam maiores, quando eles estivessem no 1º ano e fosse realizada a segunda edição do projeto.

As equipes, para além das leituras, confeccionaram as fantasias, e providenciaram brindes e jogos didáticos de acordo com o teor dos contos selecionados. Quando desafiados os alunos mostram que são criativos e talentosos. Pensaram em cada pormenor relacionado às suas apresentações a fim de torna-las mais convincentes e atraentes. O evento então foi realizado na sala de vídeo da nossa escola, Padre Manuel Albuquerque, um espaço que contou com uma belíssima ornamentação feita em conjunto com outros discentes voluntários que também se empolgaram com a proposta.

No dia aprazado, cada grupo apresentou oralmente suas histórias de forma coerente e dramática. Alunos de outras turmas, entusiasmados, compuseram uma plateia vibrante e participativa. Os contadores de histórias estavam convincentes e lindamente fantasiados. Depois dramatizaram a histórias. Na sequência, realizaram jogos de perguntas sobre os contos apresentados para a turma visitante e distribuíam os brindes para aqueles que respondiam corretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita.

Cosson⁵

Este trabalho partiu de um objetivo pessoal de mostrar a literatura infantil (contos de fadas) adaptada ao público infantil no século XX. Essas adaptações ocorridas ao longo dos séculos nos contos de fadas exercem uma influência importante na formação da personalidade dos adolescentes porque através das histórias, as crianças aprendem a viver no mundo à sua volta. Os contos representam parte da nossa cultura oral e literária. Somos seres da palavra. Somos narrativas entre outras muitas narrativas. As narrativas ainda hoje nos seduzem, nos empolgam, nos formam e nos conformam. Cada conto relido, retomado, nos diz alguma coisa sobre cada época em que foi contado e dialoga com a nossa realidade atual. Isso é tão verdadeiro hoje quanto era há centenas de anos. As melhores histórias são modificadas para se manter adaptadas ao seu tempo, mas continuam sendo contadas.

Acreditamos que a literatura infantil (na modalidade contos de fadas) continua a ser importante para o desenvolvimento dos adolescentes, uma vez que ajuda a desenvolver a criatividade, dá asas à imaginação e pode ser viabilizada em qualquer etapa da vida da criança. A literatura pode, ou melhor, deve ser trabalhada desde muito cedo com a criança. Ela eleva seu potencial cognitivo levando a criança ou o jovem adolescente a desenvolver mais eficaz e rapidamente os processos de leitura e escrita. Usar a literatura infantil como recurso lúdico é sempre prazeroso: facilita o entendimento (e questionamento) de conceitos, valores e conhecimento através dos jogos e brincadeiras. As hipóteses e os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados. Buscamos participação conjunta e prazerosa em todas as atividades, mostrando que usar técnicas diferenciadas para contar histórias podem despertar o interesse e o gosto pela leitura.

O projeto configurou-se como um verdadeiro sucesso em sala de aula. Cada grupo de alunos expôs o conto selecionado, com suas particularidades, com criatividade e brilhantismo; cada um com seu diferencial, mas todos com um mesmo sentido: o prazer da leitura, da compreensão e da interpretação para

5 COSSON, 2005, p. 16.

agirem com seus mecanismos e desenvolturas em prol de apresentar um excelente trabalho em equipe. Cada aluno, nas atividades, exteriorizava em si o reflexo do entusiasmo, expresso na felicidade do olhar. Demonstraram total domínio quanto ao conteúdo elaborado para participar do projeto. Vimos euforia e sagacidade ao comentarem sobre cada pormenor importante para o desenvolvimento do trabalho apresentado e esbanjaram conhecimento. Estavam radiantes e é isso que importa. Percebemos, na prática, que conseguimos aplicar um excelente projeto, com belas contribuições na vida de cada aluno, tínhamos ali conseguido ascender uma luz de esperança para o acesso à leitura e sua importância para a educação.

Ao encerrarmos o relato de nossa experiência enriquecedora na *I ExpoContos*, é impossível não ressaltar os resultados dessa jornada literária. A participação ativa nesse evento conferiu sentido à nossa missão docente.

Não vivenciamos simplesmente uma feira de histórias: presenciamos um palco onde a magia da narrativa se entrelaçou à alegria dos presentes, contagiando discentes, docentes, amigos e familiares presentes ao evento. A atmosfera efervescente da feira proporcionou um espaço privilegiado para fomentar o amor pela leitura entre os estudantes, desencadeando uma série de experiências que redefiniram nosso entendimento sobre o papel do educador na promoção da literatura.

A literatura dialoga com todas as áreas do saber humano, mas principalmente com o universo das Artes. Como em um filme, quando lemos, (re)criamos em nossas mentes as personagens, o enredo, os fatos, os acontecimentos, enfim, o universo descrito nos textos. Assim, pudemos constatar que a atividade que propusemos foi uma atividade multidisciplinar. Aliaram-se, na criação e nas apresentações, diversas modalidades artísticas: Literatura (conto, leitura, recitação etc.); Teatro (dramatização, encenação, trabalho com a voz, com a entonação etc.); Performance (gestual caracterizador, interpretação pessoal, entonações etc.); Artes Visuais (arranjo do palco, dos cenários, da decoração, desenhos, cartazes etc.); Dança (coreografias criadas especialmente para a atividade, interação social etc.); Música (escolha do repertório que se coadunasse com os propósitos das apresentações, ritmo, cadência etc.); Moda (adequação das vestimentas, dos figurinos, do desfile etc.).

REFERÊNCIAS:

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolo – mitos- arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- GONÇALVES, Ana Cristina Conosa. **Madrastas: do conto de fadas para o mundo real**. São Paulo: Iglu.1998.
- SMITH, D. **Madrastas: mitos e realidades**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1995.

A CIDADE DE LARANJEIRAS/SERGIPE: “UM TEATRO A CÉU ABERTO”

Jorge Alberto Vieira Tavares¹

Bárbara do Nascimento Tavares²

1. INTRODUÇÃO

Apesar de Laranjeiras estar situada à margem do Rio do Cotinguiba, existem muitas suposições sobre o seu surgimento. Em documentos datados de 1799, o município sergipano teria surgido de uma feira no Porto Fluvial da Barra do Cotinguiba; para outros, de uma flor, pois havia um pé de laranjeira nas margens do Rio do Cotinguiba, onde muitos viajantes descansavam e cantavam suas canções de amor, aguardando o momento de partirem.

Considerada a povoação mais rica da província de Sergipe no século XVIII, por causa do cultivo da cana-de-açúcar nos engenhos espalhados pelos terrenos de massapê do Vale do Cotinguiba, tornou-se o maior porto de exportação naquela época. Por motivo da produção canavieira, a população em grande parte era negra e escravizada.

Por Decreto Governamental nº. 2048, de 12 março de 1971, a cidade foi elevada à categoria de Cidade Monumento e desde 1996 possui o seu conjunto histórico e artístico urbano tombado. No que diz respeito ao seu vigor cultural, Laranjeiras já foi denominada de “Museu a Céu Aberto”, “Berço da Cultura Negra Sergipana”. Nos dias de hoje, é conhecida como “Capital da Cultura Popular”.

Laranjeiras atualmente abriga uma multiplicidade de expressões culturais de caráter popular, tornando-se um grande palco onde desfilam essas expressões com diferentes ritmos, cores e plasticidade. Esse desfile fica evidente na fala do jornalista Luiz Antonio Barreto, em seu artigo intitulado, “Laranjeiras e suas tradições”, o qual retrata desde a riqueza do solo, com a vasta cultura da cana-de-açúcar, até a abundância do calcário. Tais características econômicas

1 Professor, pesquisador, graduado em Pedagogia (Faculdade Pio X), Geografia (UNIT), Especialista em Docência e Prática da Geografia (Faculdade Focus), Especialista em Alternativa Pedagógicas para o Desempenho Efetivo da Ação Docente (CESJF-MG), Mestre em Interdisciplinar em Culturas Populares (UFS). E-mail: tjorgealbertovieira@gmail.com.

2 Graduanda do curso de Português/ Inglês (UFS) e aluna PIBIC da (UFS). E-mail: barbaratnascimento@hotmail.com.

remetem a chegada dos escravos e o surgimento dos engenhos, bem como a construção de igrejas com suas festas tradicionais.

Acerca de tais tradições, Barreto chama atenção sobre as festas do ciclo natalino, realizadas na cidade de Laranjeiras

É no ciclo de natal, especialmente em sua culminância na festa dos santos reis, que a tradição laranjeirense toma novamente as ruas depois de preparado o novenário é rezada a missa da capela de São Benedito, após a qual se dá a coroação das rainhas das Taieras, seguindo-se apresentações dos grupos que à tarde acompanha a procissão pelas ruas e permanecem cantando e dançando. (BARRETO, 1994, p. 350)

Ao se falar de cultura, é fulcral frisar todo o arcabouço do patrimônio imaterial presente nos saberes do dia a dia, enriquecidos por diversos grupos sociais, os quais possuem seus costumes, suas crenças e suas tradições que os tornam sujeitos e partícipes no repasse dessa herança para as futuras gerações.

Laranjeiras realiza um encontro cultural onde há culminância desse repasse de saberes. Realizado no município há 48 anos, o encontro começa a ter uma maior visibilidade no ano de 1975, após a prefeitura local realizar uma quermesse, cujo objetivo era angariar fundos para suprir as necessidades da população carente do município. O sucesso do evento, devido a adesão dos laranjeirenses e dos moradores das cidades circunvizinhas, o tornou parte do calendário festivo do município. Senão vejamos

Esse encontro reúne as mais diversas manifestações culturais da cidade, como o Samba de Pareia, São Gonçalo, Cacumbi, Samba de Coco, Reisados, Guerreiro, a Chegança, Caboclinhos e Lambe-Sujos, Batalhão e entre outras de outros municípios do estado de Sergipe. Dentro da programação, acontece o simpósio que reúne pesquisadores da cultura popular vindos das diversas regiões do país. O Encontro cultural laranjeirense é promovido pelo Governo do Estado, através da Fundação de Cultura e Arte Aperipê em parcerias com a Prefeitura Municipal de Laranjeiras, o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Conselho Estadual de Cultura e a Universidade Federal de Sergipe. Com isso, Laranjeiras tem sido lócus de estudo para muitos pesquisadores, por causa da história, dos monumentos arquitetônicos tombados e do seu patrimônio material e imaterial. Para Barreto,

O encontro cultural de Laranjeiras passa ainda mais a representar um fórum de debates, um evento propício a reunião da inteligência, pelo qual o homem, enquanto ser humano, em suas relações de cultura, é o sujeito permanente dos estudos e das observações, formando um acervo de informações da maior utilidade e reveladores da identidade do homem e dos grupos sociais que ele forma. (BARRETO, 1994, p.356).

As palavras de Barreto demonstra o quanto é de suma importância o encontro cultural de Laranjeiras, é o momento de saberes e reflexões, não só

da cultura local, visto que diversos pensadores da cultura popular ali se reúnem para troca de saberes e conhecimentos: o encontro do científico com o popular.

Assim, ressaltamos a importância das reflexões apresentadas pelo autor, que nos chama a atenção a respeito da realização do encontro cultural de Laranjeiras, visto que nem sempre as autoridades competentes tenham tratado com o devido respeito que o evento merece, principalmente no que se refere à cultura local, a exemplo da escolha de artistas de outros estados, em detrimento dos mestres e mestras da cultura popular.

Ainda no que diz respeito ao Encontro Cultural de Laranjeiras, observa-se que os grupos que se apresentam, em sua grande maioria são originários da própria cidade de Laranjeiras, os demais são oriundos dos municípios vizinhos.

É perceptível uma mudança na organização e programação do Encontro Cultural de Laranjeiras, o qual passa a investir no reconhecimento da cultura por meio dos simpósios que agregam, exposições artísticas, saraus, oficinas de artesanatos e de músicas, circuito religioso, no qual as manifestações religiosas se unem em prol da representatividade de grupos a exemplo dos quilombolas. Vale pontuar que os simpósios, apresentam temas relevantes para o entendimento dos saberes das culturas populares, a exemplo de:

Os Saraus, regados a quitutes e bebidas foram itinerantes, o primeiro foi na Secretaria de Cultura de Laranjeiras, onde um grupo de chorinho dava o tom do evento. Neste Sarau, poesias foram declamadas por poetas locais. [...] A Terceira Lavagem das Escadarias da Igreja do Bonfim consiste em um cortejo e na lavagem dos degraus da igreja do Bonfim, localizada em um dos montes da cidade. O grupo Filhos de Obá, membros do terreiro de candomblé mais antigo da cidade, situado no centro de Laranjeiras, é responsável pela lavagem e pelo cortejo. [...] As oficinas estavam localizadas em lugar de visibilidade e de fácil acesso, eram abertas ao público e gratuitas. Partes destas oficinas foram ministradas por artistas e artesões de fora da cidade. Várias exposições de xilogravura, desenhos, fotos e pinturas em tela ocorreram. Exposições que em sua maioria era de autores Sergipanos e de acervo fixos dos museus da cidade de Laranjeiras que são ao todo três: Museu de Arte Sacra, Museu do Folclore e Museu Afro[...] (BARBOSA, 2014. p. 64)

Apesar da vasta programação que nos apresenta Barbosa, o referido encontro tem sofrido a cada ano críticas da população de um modo geral. Essas recaem, principalmente à Prefeitura de Laranjeiras, que tem preferido em sua programação artística, grupos de renome a exemplo de Calcinha Preta, Harmonia do samba, em detrimento de artistas locais. Outro fator que chama a atenção da comunidade se refere ao cortejo dos grupos folclóricos, que por diversas vezes não consegue fazer o desfile habitual pelas ruas da cidade devido o atraso do horário marcado, num total desrespeito à cultura de um povo.

1.1 Memórias e monumentos do patrimônio cultural de Laranjeiras

Entende-se por patrimônio cultural a composição de monumentos, conjuntos de construções e sítios arqueológicos, de fundamental importância para a memória, a identidade e a criatividade dos povos e a riqueza das culturas (IPHAN-2006). A construção da identidade está intimamente ligada às referências culturais. Dessa forma, discutir acerca do patrimônio é fundamental, quando se busca resgatar a tradição e a memória, visto que se ressignifica espaços e práticas culturais e valoriza-se os patrimônios.

É importante enfatizar que no que tange aos patrimônios, o cultural material diz respeito aos considerados palpáveis, tocados, entre outras características. Esse tipo de patrimônio, para ser oficialmente reconhecido como cultural nacional, tem como regra o tombamento, em face da sua importante relação a fatos históricos e culturais de um país.

O município de Laranjeiras apresenta hoje, ruínas que marcaram seu apogeu na história do Brasil. As famílias de maior concentração de renda migraram para a capital ou para outros estados, ficando os nobres casarões entregues ao tempo.

É nesse território (o termo é trazido a partir de Milton Santos) que adentramos nesse chão tão cheio de histórias. Um território marcado por muitas violências de um período escravocrata, que carrega em si, marcas estruturais de um racismo velado, e, mesmo com toda opressão, fez-se resistente, mantendo viva, crenças, costumes, tradições e manifestações dos povos que aqui chegaram, sobretudo dos povos afro-diaspóricos.

Dentro dessa perspectiva, Milton Santos enfatiza que o território precisa ser entendido como usado, não apenas o território em si:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise [...]. É o território usado que é uma categoria de análise (SANTOS, 2011 p. 14).

O território que nos fala Santos, nos remete a um dos maiores conjuntos arquitetônicos do Brasil, o do município de Laranjeiras. Isso fica evidente na fala de Roberta Barcellar Orazem, em seu artigo denominado “O patrimônio histórico e artístico de Laranjeiras\SE”.

Laranjeiras é uma cidade, dentre algumas, que é considerada patrimônio nacional, não obstante, quando se passeia por suas ruas a sensação é de uma retomada a tempos anteriores na história do Brasil, porque se vê estradas de pedra, igrejas localizadas em cima de morros, a manifestação de grupos folclóricos, residências com fachadas coloridas e ecléticas, dentre outras imagens históricas. (ORAZEM, 2008, p. 3).

Sobre esse patrimônio, quem nos dá uma contribuição de suma importância para os estudos sociológicos, antropológicos, históricos e culturais da cidade de Laranjeiras é Côn. Philadelpho de Oliveira, em seu livro intitulado “ História de Laranjeiras”.

Laranjeiras desfruta a maior de todas as glórias em Sergipe: ali foi erigido primeiro trono ao culto do Sagrado Coração de Jesus [...] Laranjeiras é uma terra predestinada pelos inescrutáveis designos da bondade divina, porque é realmente o Paray-le-Monial Segipano. (OLIVEIRA, 1981, p. 37).

O autor continua falando sobre o patrimônio cultural de Laranjeiras e nos apresenta alguns monumentos históricos, os quais até hoje oferece aos visitantes, suas belezas arquitetônicas. Uma delas é a Igreja do Coração de Jesus, a qual mede quarenta metros de comprimento e quatorze de largura, tendo dois corredores, duas sacristias com os consistórios correspondentes, um salão nobre, o côro, uma bela capela do sacramento, com artístico quadro da Sagrada Ceia [...] três altares, ficando nos laterais as estátuas de Judith e Jael, e tendo no altar mor o primitivo Coração de Jesus, símbolo do amor, como relíquia de fé e de tradição. (OLIVEIRA, 1981, p. 38).

Foto - 01: Igreja do Coração de Jesus.



Fonte: <https://hpip.org/pt/heritage/details/1041>

Monumento de grande importância, sobretudo para o povo de matriz afro-diapórica é a Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito,

[...] que tem 100 palmos de comprimento, 40 de largura, uma sacristia, um consistório, um púlpito, um côro e três altares de Nossa Senhora do Rosário, S. Gonçalo, Santo Antônio e São Benedito de S. Philadelpho [...] os homens de cor concentraram todas as suas devoções nesse tempo, onde nas celebres e tradicionais festas de Reis mais de cem pretos se apresentam fantasiados, representando os Reisados, Cheganças, Congos, Taieiras, Mouramas, Marujadas e Maracatu, comemorando as guerras entre Cristãos e os Mouros, entoando cânticos à Virgem do Rosário [...] (OLIVEIRA, 1981, p. 39).

Foto 2: Igreja nossa Senhora do Rosário e São Benedito, 2010.



Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4452/igreja-de-sao-benedito-em-laranjeiras-se-e-entregue-a-comunidade>

Uma outra Igreja é do Senhor do Bonfim “[...] tendo vinte e seis metros de comprimento e oito de largura, três altares com as imagens do Senhor do Bonfim, Senhor da Cruz e Nossa Senhora das Dores”.

Foto 3: Igreja do Senhor do Bonfim



Fonte: foto de Jorge Alberto Vieira Tavares.

Outro monumento que faz parte da arquitetura Laranjeirense é o Quarteirão dos Trapiches, o qual hoje faz parte da arquitetura da UFS-SE, naquele município. Originalmente, buscou-se restaurar o Quarteirão dos Trapiches”, mas devido ao estado avançado de deterioração optou-se por manter as ruínas, transformando-as em uma praça localizada no interior da instituição de ensino.

O Quarteirão dos Trapiches fica no Largo da Praça Samuel de Oliveira, que abriga o Campus da Universidade Federal de Sergipe em Laranjeiras.

[...] Alí estão sediados os cursos de Arqueologia, Arquitetura e Urbanismo, Dança, Museologia e Teatro. Este Campus de Laranjeiras foi criado através de uma parceria entre a Universidade Federal de Sergipe e a Prefeitura Municipal de Laranjeiras, o Governo do Estado de Sergipe e o Governo Federal, vinculado ao IPHAN junto ao Programa Monumenta. Tal parceria permitiu que este conjunto arquitetônico viesse a ser restaurado com o objetivo de abrigar o Campus Lar como é popularmente chamado o mais recente Campus da UFS no interior do Estado de Sergipe. (BARBOSA, 2014, p.57)

Foto 4: Campus de Laranjeiras da Universidade Federal de Sergipe



Fonte: foto de Jorge Alberto Vieira Tavares.

Para encerrarmos, franquearemos a palavra ao poeta João Sapateiro, um dos seus filhos mais ilustres, que em prosa e verso demonstrou a sua admiração, respeito e carinho à sua querida cidade em seu poema denominado “ Cântico aos laranjeirenses”.

“[...]”

*Adoro a sua matriz,
Aonde a velhinha feliz
vai rezar seu rosário;
Amo o teu belo cruzeiro
Que lá no cimo do outeiro
Nos lembra o Monte calvário*

[...]

*Amo os sinos maviosos
E os teus jardins olorosos
Que te dão tanta beleza
Amo as igrejas dos montes,
Amo as tuas velhas pontes
Que fazem lembrar Veneza.*

[...]

*Amo ao samba de tropelo,
Coco, forró e martelo,
Bacamarte e batalhão;
E as tuas garotas belas,
Cantando trovas singelas
Nas rodas de São João*

[...]

*Minh'alma também é louca
por ti, cidade barroca,
Residência do saber;
Terra de João Ribeiro,
meu amor é verdadeiro,
E te adoro até morrer!”
(João Sapateiro)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os versos do poeta confirmam a opinião de diversos historiadores ao exaltar a riqueza histórico cultural do município de Laranjeiras, denominando-o como um Museu a céu aberto.

O município de Laranjeiras apresenta hoje, ruínas que marcaram seu apogeu na história do Brasil. As famílias de maior concentração de renda migraram para a capital ou para outros estados, ficando os nobres casarões entregues ao tempo.

Fica evidente um certo descontentamento por parte da população, quando o assunto é o Encontro Cultural de Laranjeiras, pois apesar da vasta programação, o referido encontro tem sofrido a cada ano críticas da população de um modo geral, principalmente no que diz respeito a organização.

Essas críticas recaem, principalmente à Prefeitura de Laranjeiras, que tem dado preferências em sua programação artística, grupos de renome a exemplo de Calcinha Preta, Harmonia do samba, em detrimento de artistas locais. Outro fator também citado, diz respeito ao cortejo dos grupos folclóricos, que por diversas vezes não conseguem fazer o desfile habitual pelas ruas da cidade devido ao atraso do horário marcado, num total desrespeito à cultura de um povo. As autoridades esqueceram que essa riqueza popular movimenta o turismo interno, gerando assim milhares de emprego e renda para toda a comunidade, atraindo visitantes de outros países, que aproveitam esse momento único para apreciar o que temos de melhor a oferecer: a riqueza cultural do nosso povo.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, Jozimar Luciovanio. **Dimensão mágico-religiosa da palavra em textos orais sobre o Catolicismo Popular na comunidade São Domingos, Catalão-GO**. Universidade Federal De Goiás, 2015.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- _____. Homenagem a mestre Xidieh. In: BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002, p. 270 - 282.
- _____. Plural, mas não caótico. In: ____ (Org.). **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987. p. 7-15.
- LIMA, Justino Alves. Manifestações populares em extinção: Entre a resistência e a conformação. Ponta da Lança: **Revista Eletrônica de História, memória & Cultura**, 2008.
- SANTOS, Mesalas Ferreira. Tempo, Folguedos e Narrativas nos circuitos da cultura popular em Sergipe. **Aceno**, Vol. 4, N. 7, p. 210-224. Jan. a Jul. de 2017. ISSN: 2358-5587. Cultura Popular, Patrimônio e Performance (Dossiê).
- SOUZA, Ricardo Luiz. **De festa, procissões, romaris, milagres aspectos do catolicismo popular**. Natal: IFRN, 2013.

CONHECIMENTOS E SABERES NO PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NUMA CLASSE MULTISSERIADA, EM BARREIRINHA/AM

Gabriel Gomes dos Santos¹

Rosana Ramos de Souza²

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e surgiu da necessidade de compreender como o processo didático-pedagógico é articulado nas salas de aula multisseriadas, considerando as diferentes faixas etárias e a relevância de estruturar um ensino articulado com o contexto do estudante, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: como se articula no processo didático-pedagógico os saberes e conhecimentos das escolas do campo?

Para conseguirmos respondê-la, tivemos como objetivo geral: investigar como os professores desenvolvem o processo didático pedagógico nas classes multisseriadas, articulando o currículo com os saberes e conhecimentos das escolas do campo. E os seguintes objetivos específicos: 1) descrever como o currículo é trabalhado nas classes multisseriadas nas escolas do campo; 2) analisar as práticas didático-pedagógicas do professor articuladas com os saberes e conhecimentos locais vivenciados nas escolas do campo.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, permitiu uma observação aprofundada do objeto de estudo, tendo como método de pesquisa a fenomenologia, contribuindo para compreensão das ações dos sujeitos das práticas na escola. Foram realizados estudos bibliográficos, levantamentos de dados do Censo Escolar. Utiliza-se como técnica para coleta de dados a observação participante e, como instrumento, o questionário *on-line* enviado para os professores.

Os dados do Censo Escolar de 2020, disponível no Anuário da Educação Básica, expõem 5.177.972 matrículas e 54.403 escolas na zona rural, deste total apenas 15% das escolas utilizam material pedagógico para a educação do campo.

1 Professor da Educação Básica, formado em Pedagogia no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, ICSEZ/UFAM.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, ICSEZ/UFAM.

O município de Barreirinha tem uma população de 31.051 pessoas, conforme os dados do Censo de 2022 (IBGE, 2022). A taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 97,5%, quanto à taxa de analfabetismo, na área urbana é de 6,9%, e na zona rural chega a 12,9%, enquanto na faixa etária de 15 anos ou mais, o analfabetismo alcança o patamar de 17,3% (IBGE, 2010).

Portanto, a pesquisa buscou compreender as ações didático-pedagógicas dos professores em sala de aula para desenvolver um ensino significativo e contextualizado, evidenciando na sua estrutura a necessidade de um olhar diversificado para o currículo das classes multisseriadas.

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS

É necessário repensar qual concepção de educação está direcionando as práticas pedagógicas e as propostas curriculares das escolas do campo, enfatizando quais as discussões que dizem respeito também às classes multisseriadas. Os estudos atuais defendem que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 23).

Quando se trabalha com a educação do campo, deve ser levada em consideração todas as especificidades e diferenças que estão presentes no cotidiano do campo, fazendo articulação dos conhecimentos científicos com os conhecimentos e saberes da realidade dos sujeitos que vivem no território rural, desenvolvendo assim, uma educação que faça sentido para os alunos.

Durante muitos anos, trabalhadores e trabalhadores têm reivindicado a ampliação de políticas públicas voltadas à realidade da escola do campo. Entre essas lutas por uma Educação do Campo, os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) têm se destacado com seus manifestos ao longo dos anos para garantir educação nas áreas de assentamento, visando à construção de uma escola articulada ao trabalho e à educação como um direito. Tornou-se um marco histórico no campo das lutas sociais dos povos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

A Educação do Campo como política pública deve ser pensada e efetivada em parceria com as secretarias de educação, organizações e movimentos sociais, e as comunidades rurais para que de fato ocorra a construção de um projeto educacional com os povos do campo e atenda as demandas e necessidades desses povos, como é o caso das demandas apresentadas pelas classes multisseriadas.

Desenvolver uma prática transformadora na realidade do campo tem se tornado um desafio para professores e professoras que atuam no território rural, mas especificamente nas classes multisseriadas, porque assumem diferentes responsabilidades para atender crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma única turma. O trabalho docente tem influência de vários fatores, como a precarização da escola, falta de apoio didático, além de que as práticas pedagógicas são elaboradas com base na proposta curricular do ensino seriado/urbano. De acordo com Hage (2005, p. 08):

Os professores têm dificuldades para realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, pois eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. Além disso, os professores seguem o livro didático no que concerne à seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo.

As práticas pedagógicas dos professores/as das escolas multisseriadas fazem parte de um processo histórico e social, logo, é necessário que essas escolas sejam estudadas e potencializadas com frequência, como forma de contribuir com a superação da precarização a que têm sido submetidas historicamente.

Outro ponto é a superação de estereótipos excludentes que permeiam os povos que vivem no território rural, é preciso desconstruir essa visão ultrapassada de que para viver no campo não precisa de uma educação de qualidade.

As escolas multisseriadas, por vezes, são escolas alocadas em prédios escolares empobrecidos, sem ventilação, sem banheiros e sem local para armazenamento e preparo da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para o funcionamento. Esses são alguns dos problemas que as escolas do campo enfrentam, não tendo um compromisso por parte das políticas públicas e das Secretarias de Educação Municipal. Como afirma Hage (2008, p.01):

Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e, em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, a cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 km e 8h diárias.

São inúmeros os problemas enfrentados nas escolas multisseriadas, não somente pela falta de infraestrutura ou recursos que não recebem, mas também pelos desafios dos educadores que enfrentam diariamente, no que se refere ao

acúmulo de funções e de tarefas que assumem para realizar o atendimento necessário aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem do ensino dos alunos.

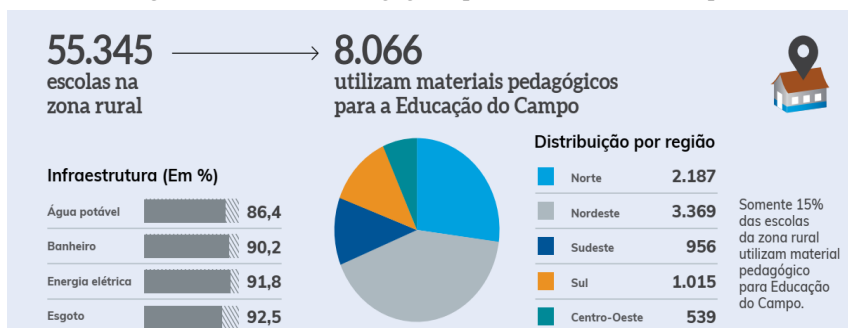
2.1 O currículo articulado com os conhecimentos e saberes do estudante do campo

O protagonismo das crianças, jovens e adultos do campo tem aumentado no sentido de usufruírem de uma educação que venha contribuir para o desenvolvimento dos povos do campo. Dessa forma, o professor ou a professora devem considerar as peculiaridades existentes no campo, no que tange à cultura, à identidade e aos valores das comunidades rurais.

Molina e Jesus (2004) reforçam que a Educação do Campo é por essência transversal. Ela é um caminho de formação que nasce de um compromisso em reconhecer e valorizar os sujeitos do campo na sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo. A Educação do Campo reconhece e valoriza o campo como território de vida e dá visibilidade às diferentes vozes e experiências, enfim, cria alternativas de construção de outro tipo de conhecimento e de práticas emancipatórias.

No Brasil, são 5.328.818 (cinco milhões, trezentos e vinte e oito mil e oitocentos e dezoito matrículas na zona rural, sendo que as Regiões Nordeste, Sudeste e Sul concentram as matrículas em áreas rurais (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2020, p. 52). Quanto ao material pedagógico, os dados do Anuário/2020 apontam que “Somente 15% das escolas da zona rural utilizam material pedagógico para Educação do Campo”.

Figura 1: Materiais Pedagógicos para a educação do campo.



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020

Nesse aspecto, ficam evidentes ausências de materiais que fomentem as possibilidades de práticas pedagógicas articuladas à diversidade existente no campo, possibilitando uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, contribuindo para compreender as especificidades dos sujeitos. Consoante as proposições de Minayo (2003, p. 30), “esse tipo de abordagem aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Considerando que este estudo visa compreender as questões subjetivas e diferentes concepções dos sujeitos de estudos em relação à atuação, as atividades didáticos-pedagógicas realizadas nas classes multisseriadas.

No que se refere ao método, a pesquisa se apoia na Fenomenologia, pois, entende-se, “não existe apenas uma única realidade, podem existir outras de acordo com suas interpretações e comunicações, visto que a realidade é uma construção social” (TREVISOL, 2017, p. 57). Em suma, para conhecer o processo didático-pedagógico nas classes multisseriadas, cabe ouvir com atenção as pessoas que trabalham diariamente com esta realidade.

Como técnica para a coleta de dados, foi utilizada a observação participante, “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Os sujeitos de estudos foram 02 (duas) professoras que atuam em escolas multisseriadas e conhecem a realidade das escolas do campo da Amazônia ribeirinha. Uma professora atua há 20 anos nas classes multisseriadas e a outra, há um ano. Ao longo do artigo, são identificadas como professora 1 e professora 2.

O município de Barreirinha está localizado na área territorial do Baixo Amazonas, em 2010 tinha uma população de 27,355 (vinte e sete mil e trezentos e cinquenta e cinco), sendo 12.418 (doze mil e quatrocentos e dezoito) e 14.937 (quatorze mil novecentos e trinta e sete), sendo a maioria vivendo na área rural do município.

No município estão localizadas as Terras Indígenas Andirá-Marau, também se encontram áreas Remanescentes de Quilombos. Quanto aos indicadores socioeconômicos, pode-se destacar que os dados entre extremamente pobres no município chegam a 46,23% e os vulneráveis à pobreza 68,68% (IBGE, Censo Demográfico, 2010).

Neste contexto, os dados educacionais também apresentam taxas de escolarização preocupantes, como se pode verificar, a taxa de analfabetismo de 6 a 14 anos na área urbana é de 6,9%, enquanto na área rural alcança 12,9%. Para os maiores de 15 anos, o analfabetismo chegava a 17,3% em 2010. No Censo de 2022, foram contabilizadas 31.051 (trinta e um mil e cinquenta e uma) pessoas no município.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, do Município de Barreirinha, na escola do campo são matriculados 4.890 (quatro mil e oitocentos e noventa) alunos. Deste total, 126 classes multisseriadas, no Andará (80), Ramos (23) e na Várzea (26), o que totaliza 1927 (mil novecentos e vinte sete) matrículas³.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal “Nossa Senhora de Fátima”, é uma escola pública de Ensino Fundamental, administrada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Barreirinha-SEMED/BAE. A escola possui uma boa infraestrutura, com 03 (três) salas de aula, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) sala da coordenação e 02 (dois) banheiros.

Figura 2: E.M Nossa Senhora de Fátima



Fonte: Acervo pessoal autor

Com relação ao quadro de funcionários, a escola dispõe de 09 (nove) funcionários, sendo 07 (sete) professores, 01 (um) coordenador e 01 (uma) auxiliar de serviços gerais. Funciona em dois turnos: manhã e tarde. No turno da manhã, a escola atende aos alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I e 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II, no período da tarde, atende aos alunos da Educação Infantil: Maternal, 1º e 2º Período, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I. Atualmente, estão matriculados 60 (sessenta) alunos. A escolha da referida escola se deu a partir de inquietações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas classes multisseriadas.

³ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Barreirinha/Amazonas.

4. OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NAS CLASSES MULTISSERIIDAS

A Educação do Campo advém de muitas transformações sociopolíticas ao longo do processo histórico, por isso, há necessidade de reflexões para a efetivação de um ensino de qualidade para os estudantes pertencentes à escola do campo. Desta maneira, a compreensão das concepções sobre currículo dos docentes que atuam nestas escolas é imprescindível para analisar a prática pedagógica.

O questionário para os docentes teve como objetivo conhecer as concepções sobre o currículo, procurando destacar as experiências e os desafios nas classes multisseriadas. Na aceção dos professores, verificaram-se as proposições:

O conjunto de atividades realizado pela escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos através do processo didático (Fala da professora 1)

O currículo escolar é o principal caminho que o aluno deve percorrer durante sua vida na escola. Nele estão organizados os conteúdos que vão ser repassados para os alunos (Fala da professora 2)

Conforme se observa, o currículo da escola proporciona a articulação dos conteúdos, sendo considerado um caminho que norteia o processo de ensino e aprendizagem de cada estudante. Porém, há necessidade de ampliar este olhar para o currículo da escola do campo, pois, não deve ser apenas para reprodução dos conteúdos, mas que produz conhecimento, tornando o indivíduo crítico e reflexivo. De acordo com Antunes et al., (2011, p. 2).

[...] pensar no currículo é preciso dizer que o processo educativo deve colaborar para o bom desempenho dos alunos frente ao mundo imediato, viabilizando com isto a compreensão e inserção social, como também habilidades para adquirir novos conhecimentos. Destacamos que a escola do campo possui particularidades específicas que fazem parte da realidade sociocultural do campo e que devem ser consideradas na sua prática curricular.

Pensar no currículo da escola do campo, é possibilitar uma educação que amplie os conhecimentos dos estudantes, valorizando as particularidades de cada realidade, fazendo-os valorizar o lugar a que pertencem, reconhecendo-se como cidadãos que pertencem ao campo, porém, com possibilidades de crescimento pessoal, social e econômico. Por isso, a escola em si tem um papel fundamental no rompimento de pensamentos que reduzem as pessoas que vivem no campo, visto muitas vezes sem capacidades de se desenvolver.

No questionário também foram inseridas questões sobre formação continuada para a atuação nas classes multisseriadas, e obtivemos como respostas: “sim, uma vez por ano”, outra docente destaca que “não há formação em relação à escola do campo e não há preparação para o trabalho nas salas multisseriadas”. É notório

a relevância da formação continuada aos docentes para o acompanhamento e melhorias das práticas pedagógicas inovadoras, partilha das vivências e o enriquecimento de novos saberes.

No artigo 28º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, destaca-se a educação para os povos do campo, considerando as especificidades de cada contexto escolar, influenciando diretamente na formação dos docentes que atuam nestas escolas, sendo necessárias ações que possibilitem aos estudantes melhorias no seu aprendizado.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

1. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
2. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
3. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

No entanto, a partir do estudo de Silva (2017) as políticas de formação dos professores precisam estar presentes verdadeiramente, pois para o cumprimento e legitimação das leis, há necessidade de investimento na formação dos docentes que vivenciam uma realidade dura todos os dias no chão da escola, sem recursos para desenvolver metodologias adequadas para as particularidades do campo. “Há necessidade de leituras e pesquisas que contribuam para (re)pensar/alterar a realidade das políticas de formação de professores da educação que se processa em territórios camponeses” (Silva 2017, p. 184).

Considerando isso, percebemos o quanto a formação docente para a educação do campo precisa ser repensada pelas Secretarias de Educação, criando alternativas para possibilitar a formação dos educadores que atuam nas classes multisseriadas.

Pensar de forma reflexiva na prática pedagógica do docente da escola do campo contribui para o aprimoramento de ações que evidenciam uma educação para os indivíduos pertencentes à escola do campo, despertando o estudante a se desenvolver de forma integral e identitária.

Considerando os estudos sobre a formação dos docentes da escola do campo, é evidente que há um descaso nessas formações, não somente pelas secretárias de educação, mas na própria formação inicial do docente, pois nem todos os cursos de licenciatura possuem na estrutura curricular o componente de Educação do Campo.

Ensinar nas escolas do campo é ir além do simples ensinar, é utilizar o contexto do campo para alfabetizar cientificamente os estudantes, utilizando

todos os recursos naturais, sociais e culturais ao redor da escola para potencializar os conteúdos trabalhados a cada ano.

Diante dessas reflexões, os docentes destacam sobre a prática docente e os desafios da Educação do Campo em classes multisseriadas:

Sabemos que os professores que lecionam nessa modalidade de ensino enfrentam vários desafios, entre eles ter que atender vários alunos de idades e séries diferentes ao mesmo tempo, a estrutura que não tem, falta de materiais didáticos para que os professores possam desenvolver atividades diversificadas e assim suprir as dificuldades de cada aluno (Fala da Professora 2)

A falta de políticas públicas voltadas para a permanência daqueles que vivem no campo, muitas das vezes deixam de estudar por que precisam trabalhar para sobreviver (Fala do Professor 1).

Professores e alunos enfrentam várias problemáticas com a falta de infraestrutura, alimentação, formação continuada, recursos e principalmente materiais didáticos (Fala da Professora 2).

Considerando os relatos destes docentes, é evidente os inúmeros desafios que enfrentam diariamente para conseguirem trabalhar com os estudantes. Em meio a estas dificuldades, destacam que o docente também tem como função “ajudar a promover mudanças, intervindo diante das dificuldades que o aluno apresenta durante o processo de aprendizagem (Fala da Professora 1)”, evidenciando que o trabalho docente não se restringe somente à sala de aula. Como Silva (2017) destaca, estes professores exercem função de merendeiros, zeladores e dentre outros.

Sendo assim, a demanda do professor não é somente lecionar, é organizar estratégias para atender todos os estudantes, considerando as diferentes faixas etárias. Nesta perspectiva, é importante conhecer as estratégias e os métodos utilizados diariamente e o desenvolvimento do planejamento respeitando as particularidades de cada sala multisseriada.

A partir do questionário, foi possível identificar como é desenvolvido o trabalho dos docentes e como o professor realiza o processo de ensino e aprendizagem nas salas multisseriadas. As perguntas motivadoras foram em relação às estratégias/métodos utilizados para ensinar os estudantes nas salas multisseriadas.

Materiais didáticos confeccionados pelo próprio professor, e a utilização de livros (fala da professora 1).

Em relação ao ensino, ele é feito por meio de explicação verbal e pela demonstração realizada pelo professor, ou seja, a metodologia tradicional, exercícios, repetição de conceitos e atividades (fala da professora 2).

Através das atividades propostas (fala da professora 1).

Sabemos que trabalhar com salas multisseriadas não é fácil. Por isso, o professor deve organizar a sala por conhecimento e não por idade, sendo assim, trazendo a diferença como vantagem pedagógica (fala da professora 2).

Percebe-se, o método tradicional em sala de aula com bastante frequência, um dos fatores que levam os docentes a utilizar somente esse método, é por conta da sua formação inicial, ainda na educação básica, outro fator é a lacuna na formação continuada e estudo de metodologias diversificadas, como o uso de recursos naturais da própria comunidade para realizar, por exemplo, um simples experimento em algum componente do currículo escolar.

Considerando isto, há necessidade de instigar os professores a despertarem também para um novo fazer pedagógico, onde a criatividade esteja presente na dinâmica de sua sala de aula. Em consonância com essa discussão, o planejamento escolar também é um dos recursos importantes para o fazer pedagógico dos docentes. Neste sentido, os questionamentos para os docentes em relação ao planejamento foram em relação às classes multisseriadas no intuito de conhecer como é articulado e organizado, considerando as particularidades da escola do campo.

Elaboramos o planejamento com os conteúdos para que o aluno avance para outro nível, sabemos que nem sempre é melhor preparar atividades distintas para cada série (Fala da professora 1).

Dependendo de alguns conteúdos e objetivos, o planejamento pode ser integrado com atividades coletivas, envolvendo todos os alunos (Fala da professora 1).

O planejamento e a organização da dinâmica das aulas estão interligados aos conteúdos dos componentes de cada ano específico para definição das atividades coletivas ou específicas. Porém, não são definidas pelos professores as estratégias utilizadas em sua práxis pedagógica, como se observa na reflexão em relação ao planejamento das salas de aulas multisseriadas.

Em relação a esse planejamento, somente uma docente destaca em relação à escola do campo de forma específica, apresentando alguns pontos positivos como “as escolas se tornam mais atrativas aos alunos, pois a partir do momento que traz para a sala de aula assuntos da realidade que vivenciam no seu dia-dia”, considerando isso, a docente apresenta um pensamento sobre a importância da educação do campo contextualizada, fazendo uma inferência à realidade do contexto ao qual os estudantes vivenciam diariamente.

É notório o quanto o planejamento nas salas de aulas é necessário, pois a partir destas definições é possível desenvolver um trabalho que considere as particularidades das escolas do campo, das classes multisseriadas, assim como os saberes oriundos de suas vivências no cotidiano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como intuito trazer contribuições para o desenvolvimento de uma Educação do Campo, especificamente com classes multisseriadas, considerando as particularidades de cada escola e estudante. O objetivo nesta pesquisa foi analisar a realidade educacional de uma escola do campo, assim como vivenciar o processo didático pedagógico nas classes multisseriadas. A partir deste objetivo e do questionário realizado, foi evidenciado que a educação do campo passa por muitos desafios no cotidiano da escola.

Outro ponto de destaque na pesquisa foi sobre a formação inicial dos docentes, pois os professores em formação precisam ter uma visão concreta de como é a realidade da escola do campo, pois um dos desafios que enfrentam é desprender-se da realidade urbana, por isso, uma formação comprometida em levar os acadêmicos em *lôcus* por meio de práticas do campo contribui para que os discentes possam adotar metodologias que viabilizem o crescimento intelectual, social e cultural dos povos do campo.

Os resultados corroboraram para uma análise dos principais desafios enfrentados pelos docentes que trabalham nas escolas do campo e o quanto há necessidade de investimento nestas escolas, na formação de professores que saibam trabalhar no contexto a que estas escolas pertencem, valorizando os saberes dos estudantes, oriundos das vivências do seu cotidiano.

Os relatos dos docentes nesta pesquisa evidenciaram de maneira geral uma realidade que precisa ser mudada por meio de políticas públicas que atendem à real necessidade das escolas do campo que pertencem ao contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ANTUNES, Elenise Sangoi; CRUZ, Daniela Cezar; BATALHA, Denise Valduga. **Currículo: a busca da identidade do Campo**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.
- ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso: 20 de novembro de 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- HAGE, Salamão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** (Org.). - Belém: Gráfica e

Editora Gutenberg Ltda, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. Disponível em: Barreirinha (AM) | Cidades e Estados | IBGE. Acesso: 15 de abril de 2024

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO. A.C.O.S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

SILVA, S. S. **Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contexto e contradições**. 2017 (Tese de Doutorado em Educação da Universidade do Estado do Amazonas).

TREVISOL NETO, Orestes. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Chapecó, SC: Argos, 2017

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

Cibele Bikelis Garre¹

1. INTRODUÇÃO

A música tem sido utilizada como uma ferramenta pedagógica eficaz na educação de alunos autistas, proporcionando benefícios significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses indivíduos. Este artigo explora a utilização da música como um instrumento pedagógico, destacando suas contribuições específicas para a educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A música como ferramenta pedagógica pode por meio de sua estrutura rítmica, melódica e harmônica, oferecer um ambiente sensorial único, que pode ser extremamente benéfico para alunos autistas. Por essa razão, neste escrito serão apresentados alguns dos principais benefícios da música na educação desses alunos.

Nesse sentido, nesta obra será discorrido pensamentos críticos sobre os temas: Conceito de Educação Especial e Transtorno do Espectro Autista (TEA), Inclusão Escolar Através da Música, Ensino de Autistas por meio da Música, Relação entre a Música e o Autismo. Visando aliar o entendimento destes tópicos e conscientizar sobre sua importância no seio da educação. Também devido a carência de produções científicas que versam sobre o tema em questão, faz-se necessário ampliar as discussões que tratem do tema e agreguem a formação dos docentes, familiares e curiosos em geral, pois como afirma Pendeza e Dallabrida:

Acreditamos que a falta de materiais e pesquisas em Educação Musical e TEA seja uma decorrência histórica de como esses dois assuntos têm sido desenvolvidos no Brasil, pois, apesar de o TEA ser abordado desde 1943, nos estudos do pediatra Leo Kanner, as pessoas com TEA foram consideradas pessoas com deficiência apenas no ano de 2012, com a Lei n. 12.764 (Brasil, 2012). Esse fato corrobora para evidenciar o atraso em pesquisas, assim como a falta de materiais didáticos e ambientes devidamente capacitados para receber essas pessoas, sejam escolas, sejam clínicas especializadas e até mesmo lares com assistência a adultos que não têm aptidão para viverem sozinhos. (PENDEZA; DALLABRIDA, 2016, p. 99)

¹ Docente na rede pública da cidade de São Paulo / Licenciada em Pedagogia. Especialista em Musicoterapia. cibelebikelis@hotmail.com.

2. CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A Educação Especial é um campo da educação que se dedica ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), oferecendo suporte e adaptações para que esses alunos possam ter acesso a uma educação de qualidade. Já o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma das condições mais prevalentes entre os alunos atendidos pela Educação Especial. Este capítulo explora o conceito de Educação Especial, com um foco específico no TEA, destacando os desafios e as estratégias pedagógicas eficazes para promover a inclusão e o desenvolvimento desses alunos.

A Educação Especial refere-se a um conjunto de serviços educacionais e de apoio destinados a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais devido a deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais ou de desenvolvimento. Seu objetivo é garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades educacionais, independentemente de suas limitações ou diferenças.

Os princípios fundamentais da Educação Especial incluem a inclusão, a individualização, a acessibilidade e a colaboração. Esses princípios visam criar um ambiente educacional que seja adaptado às necessidades de cada aluno, promovendo seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Inclusão: Garantir que alunos com NEE sejam educados no ambiente menos restritivo possível, preferencialmente junto com seus pares sem deficiência.

Individualização: Adaptar o currículo, os métodos de ensino e as avaliações às necessidades específicas de cada aluno.

Acessibilidade: Remover barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que impedem a plena participação dos alunos com NEE.

Colaboração: Promover o trabalho conjunto entre educadores, famílias e profissionais especializados para desenvolver e implementar estratégias educacionais eficazes.

Reforçando o tópico acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), é possível afirmar que esta é uma condição neurológica complexa que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Essa condição neurológica inclui uma ampla variedade de manifestações e níveis de severidade, desde indivíduos que necessitam de apoio intensivo até aqueles que conseguem viver de forma relativamente independente.

O Dr. Léo Konner é tido como a primeira pessoa a discutir sobre o tema, na década de 40, tal qual afirma Mello a seguir:

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Léo Konner (médico austríaco residente em Baltimore nos Estados Unidos), em seu histórico artigo originalmente em inglês *distúrbios artísticos do contato afetivo* (MELLO, 2007, p.15)

Os indivíduos com TEA apresentam uma ampla variedade de habilidades e desafios, que podem variar de leves a graves. Características comuns incluem dificuldades na comunicação verbal e não verbal, comportamentos repetitivos, interesses restritos e sensibilidade sensorial.

Ainda segundo Melo, o autismo pode ser tido como:

O autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos 3 anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na Comunicação, na interação social e na imaginação. (MELLO, 2007. p.16).

2.1 Características do TEA

Dificuldades na Comunicação: Podem variar desde ausência de fala até dificuldades sutis na linguagem pragmática.

Déficits na Interação Social: Incluem dificuldades em iniciar e manter interações sociais, entender normas sociais e desenvolver empatia.

Comportamentos Repetitivos e Interesses Restritos: Podem incluir movimentos repetitivos, adesão rígida a rotinas e interesses intensamente focados.

Sensibilidade Sensorial: Respostas atípicas a estímulos sensoriais, como sons, luzes e texturas.

2.2 Desafios educacionais para alunos com TEA

Alunos com TEA enfrentam diversos desafios no ambiente escolar, que podem afetar seu desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional. Entre os principais desafios estão:

Comunicação e Linguagem: Dificuldades na expressão e compreensão verbal, o que pode afetar a participação em atividades de sala de aula.

Interação Social: Dificuldades em compreender e responder adequadamente às interações sociais, levando ao isolamento ou a conflitos com os colegas.

Comportamentos Desafiadores: Comportamentos repetitivos ou autoestimulantes que podem interferir na aprendizagem e na convivência escolar.

Sensibilidade Sensorial: Reações exageradas a estímulos sensoriais que podem causar desconforto ou distração.

Como ações pedagógicas estratégicas e que visam atender às necessidades específicas dos alunos com TEA, é necessário implementar estratégias

pedagógicas adaptadas que promovam a inclusão e o desenvolvimento desses alunos. A seguir, são apresentadas algumas abordagens eficazes.

2.3 Ensino estruturado

O ensino estruturado é uma abordagem que utiliza rotinas previsíveis e ambientes organizados para facilitar a aprendizagem de alunos com TEA. Isso pode incluir o uso de agendas visuais, salas de aula organizadas em zonas específicas e atividades sequenciadas.

2.4 Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)

Ferramentas de CAA, como dispositivos de comunicação, pranchas de comunicação e aplicativos, podem ajudar alunos com dificuldades de fala a se expressarem e interagirem com os outros. Essas ferramentas são adaptadas às necessidades individuais e promovem a comunicação funcional.

2.5 Intervenções comportamentais

Intervenções baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) são amplamente utilizadas para ensinar habilidades e reduzir comportamentos desafiadores. Técnicas como reforço positivo, ensino em pequenos passos e modelagem de comportamento são frequentemente empregadas.

2.6 Integração sensorial

Atividades de integração sensorial são projetadas para ajudar alunos com sensibilidade sensorial a processar e responder adequadamente a estímulos sensoriais. Isso pode incluir o uso de materiais táteis, exercícios motores e ambientes sensorialmente ajustados.

2.7 Apoio social e emocional

Programas de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais são essenciais para ajudar alunos com TEA a compreender e gerenciar suas emoções, desenvolver empatia e construir relações saudáveis. Essas habilidades são ensinadas por meio de jogos, histórias sociais e prática guiada.

A Educação Especial e o atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são áreas vitais que requerem abordagens personalizadas e inclusivas. Compreender as características e os desafios do TEA permite a implementação de estratégias pedagógicas eficazes que promovem o desenvolvimento integral desses alunos. Ao adotar princípios de inclusão, individualização, acessibilidade e colaboração, educadores podem criar um ambiente educacional que valorize e maximize o potencial de cada aluno com TEA, preparando-os para uma vida plena e participativa na sociedade.

3. INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA MÚSICA

A inclusão escolar é um princípio fundamental da educação contemporânea, promovendo a integração de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, em ambientes educacionais comuns. Já a música, com seu poder universal de comunicação e expressão, tem se mostrado uma ferramenta eficaz para facilitar a inclusão escolar. Este capítulo explora como a música pode ser utilizada para promover a inclusão, destacando práticas, estratégias e benefícios observados em contextos educativos.

3.1 A Importância da inclusão escolar

A inclusão escolar visa garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade em ambientes que respeitem e valorizem suas diferenças. Seus benefícios são amplos, incluindo:

Desenvolvimento Social: Promove interações entre alunos com e sem necessidades especiais, favorecendo a empatia, a cooperação e o respeito às diferenças.

Desenvolvimento Acadêmico: Alunos com necessidades especiais têm acesso ao currículo regular, o que pode melhorar suas habilidades acadêmicas.

Desenvolvimento Emocional: Ambientes inclusivos proporcionam um senso de pertencimento e autoestima, fundamentais para o bem-estar emocional dos alunos.

A música é uma forma de arte acessível a todos, independentemente das habilidades linguísticas ou cognitivas. Ela pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão escolar através de diversas formas. Esse recurso pode oferecer uma alternativa poderosa para a comunicação, especialmente para alunos que têm dificuldades com a linguagem verbal. Através da música, eles podem expressar emoções, sentimentos e ideias de uma forma que pode ser compreendida e apreciada por todos.

Também é possível adaptar a música para atender às diversas necessidades dos alunos e nesse sentido, instrumentos e atividades musicais podem ser modificados para serem acessíveis a alunos com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas, permitindo que todos participem plenamente.

A prática musical por fim, envolve diversas áreas do cérebro, estimulando habilidades cognitivas como a memória, a atenção e o processamento sensorial. Isso pode ser particularmente benéfico para alunos com dificuldades de aprendizagem, fornecendo um meio alternativo de desenvolver habilidades cognitivas.

3.1 Práticas e estratégias musicais para a inclusão

Para utilizar a música como uma ferramenta eficaz de inclusão escolar, diversas práticas e estratégias podem ser adotadas como as que serão apresentadas aqui.

3.2 Integração da música no currículo escolar

Visa incorporar a música no currículo regular pode proporcionar um ambiente de aprendizado mais inclusivo. Isso pode incluir aulas de música para todos os alunos, onde atividades musicais são usadas para ensinar conceitos acadêmicos e habilidades sociais.

3.3 Terapia musical

A terapia musical conduzida por profissionais qualificados, pode ser utilizada para atender às necessidades específicas de alunos com deficiências ou transtornos do desenvolvimento. Ela pode ajudar a melhorar habilidades de comunicação, sociais e motoras através de atividades musicais estruturadas.

3.4 Grupos musicais inclusivos

Podem se dá da seguinte forma: Formar corais, bandas ou grupos de percussão que incluam alunos com e sem necessidades especiais pode promover a inclusão social. Essas atividades incentivam a colaboração e a interação entre todos os alunos, reforçando o senso de comunidade e pertencimento.

3.5 Tecnologias assistivas

Utilizar tecnologias assistivas na educação musical pode ajudar a tornar a música acessível para todos os alunos. Softwares de composição, aplicativos de aprendizagem musical e instrumentos adaptados podem permitir que alunos com deficiências participem plenamente das atividades musicais.

Formação e capacitação de educadores

Para implementar eficazmente práticas musicais inclusivas, é crucial que os educadores recebam formação e capacitação adequadas. Programas de desenvolvimento profissional podem ajudar os professores a adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para utilizar a música como ferramenta de inclusão.

Por fim, no processo de integração das práticas musicais no currículo da educação especial, é possível utilizar a terapia musical, formar grupos musicais inclusivos e adotar tecnologias assistidas.

As escolas podem também criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e enriquecedores. Através da música, é possível fomentar o desenvolvimento

social, emocional e cognitivo de todos os alunos, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

4. ENSINO DE AUTISTAS POR MEIO DA MÚSICA

A música, com sua estrutura rítmica, melódica e harmônica, oferece um ambiente sensorial único que pode ser extremamente benéfico para alunos autistas. Ela pode servir como uma ponte para melhorar a comunicação em alunos autistas. Muitas crianças com TEA têm dificuldades significativas na comunicação verbal, mas respondem bem a estímulos musicais.

Canções, ritmos e melodias podem ajudar a desenvolver habilidades de linguagem, aumentando o vocabulário e a compreensão. Atividades como cantar e usar instrumentos musicais podem incentivar a vocalização e a expressão verbal.

A musicoterapia tem a seu favor alguns fatores como:

Acolhimento: a música acolhe e cria um ambiente envolvente.

Envolvimento: muitas vezes nos envolvemos com a música de maneira até inconsciente, pois ela consegue permear o indivíduo, mesmo que este não esteja muitas vezes interessado por ela. Ela nos contagia.

Contagiar: o ritmo muitas vezes vai nos levando... Pode ser allegro (mais acelerado) ou largo (lento). Este também se relaciona com a emoção.

Emoção: Músicas mais dançantes e andamentos mais ligeiros são alegres e nos agitam. Músicas em andamentos largo, são lentas e mais paradas, muitas vezes nos fazem refletir, nos desaceleram, nos centram, são suaves e as vezes até tristes.

Padrão: A música segue um padrão. As pessoas com autismo, tem necessidades de “rotinas”. A música tem uma rotina, um padrão. Ela possui começo, meio e fim; sem surpresas no final, e mesmo que você repita, ou seja, escute-a novamente, ela não mudará. (GERALDO, Meiry, 2018)

O envolvimento com a música pode estimular várias áreas do cérebro, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Estudos mostram que a música pode melhorar a memória, a atenção e a capacidade de resolução de problemas. Para alunos autistas, essas melhorias podem traduzir-se em melhor desempenho acadêmico e maior capacidade de aprendizagem.

A música é uma atividade social que pode ajudar a melhorar as habilidades de interação e cooperação entre alunos autistas e seus colegas. Participar de atividades musicais em grupo, como corais, bandas ou simplesmente tocar instrumentos juntos, proporciona oportunidades para a socialização, o trabalho em equipe e a construção de relações interpessoais.

Cabe destacar ainda que, a música tem o poder de influenciar o humor e as emoções. Para alunos autistas, a música pode ser uma ferramenta eficaz para a autorregulação emocional, ajudando a reduzir a ansiedade, o estresse e os

comportamentos desafiadores. Canções calmantes e atividades rítmicas podem proporcionar um efeito tranquilizante, enquanto músicas mais energéticas podem ajudar a aumentar a motivação e o engajamento.

4.1 Estratégias pedagógicas musicais para alunos autistas

A aplicação eficaz da música como ferramenta pedagógica para alunos autistas requer estratégias específicas que atendam às suas necessidades individuais. A seguir, são apresentadas algumas abordagens práticas.

Canções com letras claras e repetitivas podem ajudar a ensinar conceitos básicos, como cores, números e letras, além de promover a rotina diária. As músicas estruturadas oferecem uma previsibilidade que pode ser reconfortante para alunos autistas.

A utilização de instrumentos musicais simples, como tambores, pandeiros e xilofones, pode promover o desenvolvimento motor e a coordenação. Já o ato de tocar instrumentos permite que os alunos experimentem a produção de sons, ritmos e padrões, incentivando a exploração sensorial e a expressão criativa.

Incorporar movimento e dança às atividades musicais favorece a melhora da coordenação motora grossa e a integração sensorial. E o ato de dançar ao som da música permite que os alunos experimentem o ritmo e a melodia de maneira física, promovendo a conscientização corporal e o controle motor. Nesse sentido, a terapia musical é uma intervenção especializada que utiliza a música para alcançar objetivos terapêuticos, incluindo a melhoria da comunicação, das habilidades sociais e da regulação emocional. Um terapeuta musical qualificado pode desenvolver programas individualizados para atender às necessidades específicas de cada aluno autista.

Esses pensamentos demonstram a importância de se adaptar o contexto e ambiente à realidade e condição do aluno autista, selecionando de materiais pedagógicos, que contribuam para o estímulo e desenvoltura deste, no processo de construção do conhecimento, tal qual afirma o autor a seguir:

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber". (CUNHA, 2011, p. 68).

Por fim e como visto até aqui, vários estudos e pesquisas têm demonstrado os benefícios da música para alunos autistas. Por exemplo, uma pesquisa conduzida pela Universidade de Oslo mostrou que a terapia musical pode melhorar significativamente as habilidades de comunicação e interação social em crianças com TEA. Outro estudo publicado no "Journal of Autism and

Developmental Disorders” encontrou evidências de que a música pode ajudar a reduzir os comportamentos repetitivos e aumentar o engajamento social.

5. RELAÇÃO ENTRE A MÚSICA E O AUTISMO

Como já mencionado, a música tem sido reconhecida como uma ferramenta terapêutica e educacional valiosa para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já a interação musical pode proporcionar benefícios significativos no desenvolvimento emocional, social, e cognitivo das pessoas com TEA.

A música pode ser uma forma eficaz de melhorar a comunicação em indivíduos com TEA. Canções e atividades rítmicas podem ajudar a desenvolver habilidades de linguagem e a promover a expressão verbal. A melodia e o ritmo da música podem tornar a aprendizagem de novas palavras e frases mais acessível e memorável.

Segundo os autores a seguir,

a música é um fenômeno humano que está presente em todas as culturas conhecidas e tem sido utilizada desde entretenimento e o favorecimento de experiências estéticas a acalmar crianças agitadas, eliciar emoções, favorecer a coesão social, expressar consciência social e crenças religiosas, dentre várias outras funções (GFELLER, 2008; KOELSCH, 2014).

A música tem a capacidade de influenciar o humor e as emoções. Pode ser utilizada para ajudar indivíduos com TEA a regular suas emoções, reduzir a ansiedade e o estresse, e melhorar o bem-estar emocional. A música incentiva a colaboração, o turno de fala e a interação com os pares, promovendo a socialização e o trabalho em equipe.

A música pode estimular o desenvolvimento cognitivo em indivíduos com TEA, melhorando habilidades como a atenção, a memória e o processamento sensorial. A estrutura rítmica e melódica da música pode ajudar a melhorar a capacidade de concentração e a memória de trabalho.

5.1 Estratégias musicais para a educação e terapia de indivíduos com TEA

A implementação de estratégias musicais pode ser altamente benéfica na educação e na terapia de indivíduos com TEA. A seguir, são apresentadas algumas abordagens práticas.

5.2 Terapia musical

A terapia musical é uma intervenção que utiliza a música para atingir objetivos terapêuticos específicos, como melhorar a comunicação, a interação social e a regulação emocional. Terapeutas musicais trabalham com indivíduos

com TEA para desenvolver programas personalizados que atendam às suas necessidades únicas.

Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia:

Musicoterapia é o uso profissional da música e de seus elementos como uma intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidianos com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que busca otimizar sua qualidade de vida e melhorar sua saúde e bem-estar físico, social, comunicacional, emocional, intelectual e espiritual. A pesquisa, a prática profissional, o ensino e o treinamento clínico em musicoterapia são baseados em padrões profissionais de acordo com contextos culturais, sociais e políticos (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, 2011, tradução de SAMPAIO et al, 2015).

5.3 Integração da música no currículo escolar

Integrar a música no currículo escolar pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante para alunos com TEA. Isso pode incluir a utilização de canções educativas, atividades rítmicas e instrumentos musicais para ensinar conceitos acadêmicos e habilidades sociais.

5.4 Atividades musicais em grupo

Atividades musicais em grupo, como corais e bandas, podem promover a inclusão social e o desenvolvimento de habilidades sociais. Participar de um grupo musical pode ajudar indivíduos com TEA a desenvolver um senso de pertencimento e melhorar suas habilidades de colaboração.

5.5 Tecnologia musical

O uso de tecnologia musical, como aplicativos e softwares de criação musical pode proporcionar uma maneira acessível e envolvente para indivíduos com TEA explorarem e criarem música. Ferramentas tecnológicas podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais e promover a autoexpressão.

5.6 Desafios e considerações

Embora a música ofereça muitos benefícios, é importante considerar os desafios e as necessidades individuais dos indivíduos com TEA ao implementar intervenções musicais. Sensibilidade sensorial, preferências pessoais e níveis de conforto devem ser levados em conta para garantir que a experiência musical seja positiva e eficaz.

6. CONCLUSÃO

Foi possível notar neste artigo que a relação entre a música e o autismo é profunda e multifacetada. A música pode servir como uma ferramenta poderosa

para melhorar a comunicação, as habilidades sociais, a regulação emocional e o desenvolvimento cognitivo de indivíduos com TEA.

Discorreu-se sobre a questão de se desenvolver e integrar estratégias musicais na educação e na terapia, visando proporcionar um ambiente mais inclusivo e enriquecedor, promovendo o desenvolvimento integral e a qualidade de vida dessas pessoas. Também foi dito que a música, com sua capacidade de engajar e conectar, pode oferecer uma ferramenta pedagógica poderosa na educação de alunos autistas, através do desenvolvimento da comunicação, estímulo cognitivo, promoção de habilidades sociais e regulação emocional, a música pode proporcionar uma aprendizagem mais rica e inclusiva para esses alunos.

Viu-se por fim, que educadores e terapeutas devem explorar e incorporar estratégias musicais em seus programas educacionais, reconhecendo o potencial transformador da música na vida dos alunos com TEA, assim como foi discutido que a educação especial tem o papel de acolher e transformar a vida desses alunos, por meio de metodologias e didáticas que os estimulem a progredir em seus conhecimentos e habilidades, de forma adaptada e acolhedora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC. Ministério da Educação. (2018).

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: Psicologia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

GERALDO, Meiry. **O autista e a música**. Mundo Autista.MG, 2018. Disponível em: <<https://omundoautista.uai.com.br/o-autista-e-a-musica/>>. Acesso 10/03/2024.

MELLO, A. M. S. Ros De. **Autismo Guia Prático**. 8º Ed. São Paulo 2007.

PENDEZA, Daniele; DALLABRIDA, Iara Cadore, **Educação Musical e TEA: um panorama das publicações nacionais**, Revista da ABEM, Londrina, v.24, nº 37, p. 98-113, jul./dez. 2016.

GFELLER, K. (2008). **“Music: a Human Phenomenon and Therapeutic Tool”**. In: DAVIS, W.; GFELLER, K.; THAUT, M. *An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice*. 3. Ed. Silver Spring: American Music Therapy Association.

KOELSCH, S. (2009). **“A Neuroscientific Perspective on Music Therapy”**. *AnnNYAcadSci*. v.1169, p.374-384.

WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY. **What is Music Therapy?** 2011. Disponível em:< <https://www.wfmt.info/>>. Acesso em: 15/03/2024.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES A EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

Claudia Klyssia Lima Pereira¹

Josimara de Lima Barbosa²

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa³

1. INTRODUÇÃO

Traremos neste artigo contribuições para uma reflexão sobre a temática da Educação Inclusiva enquanto ferramenta essencial para o acesso, permanência e eficácia do processo educativo para indivíduos com alguma deficiência, seja ela intelectual, visual, auditiva, física/motora ou múltipla, Transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Onde para Brasil, (2001, p. 26) a Inclusão Escolar “constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos”. Outrossim, a escola que almeje ser inclusiva se propõe em receber tanto alunos ditos “normais” quanto alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, em ambiente comum, mas com atenção diferenciada.

Analisar a Educação Inclusiva como meio de acolhimento aos indivíduos em suas especificidades, torna-se imprescindível para a construção de um caminho pedagógico capaz de incluir a todos, para o desenvolvimento do real papel social da educação, que é constituir-se como principal base para a vivência social, sendo portadora de uma responsabilidade, que não somente se resume a transmitir a cultura já produzida pelo meio social circundante, mas a favorecer a ampliação da mesma, sendo capaz de prover cidadania e ainda construir saberes para uma atuação profissional (BRASIL, 2001, p.05).

Na sociedade atual já é perceptível em algumas escolas, dentre os agentes que formam o alunado escolar, certa igualdade formal, caracterizada no fato de muitos

1 Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Email: claudiaklyssia@outlook.com.

2 Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Email: josimaradelimabarbosa@gmail.com.

3 Professora Assistente da Universidade do Estado do Pará. Email: terezinha.sirley@uepa.br.

alunos com deficiência estejam incluídos em uma sala de aula regular, contudo, não tendo ainda concretizada uma equiparação nas possibilidades de aprendizado.

No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ressalta-se que, quando a escola não somente recebe a diversidade de alunos em um mesmo ambiente, mas consegue efetivar uma proposta pedagógica voltada a atender cada indivíduo, combinando assim igualdade e diferença, esta se aproxima da almejada equidade entre seus atores (BRASIL, 2008, p.05).

Esta compreensão, apesar de ser muito discutida na atual conjuntura educacional, é necessária para a efetivação de um sistema educativo capaz de incluir, no sentido mais amplo da palavra, a pessoa com deficiência não só no mesmo ambiente físico da escola, mas no convívio escolar regular, para que desta forma essa educação possa promover aprendizagem, experiências através da convivência e desenvolvimento completo, dentro das limitações singulares de cada um, bem como um atendimento educacional especializado (AEE), para atender a diferentes formas de aprendizado existente no ambiente escolar.

A relevância desta análise está na possibilidade de suscitar a reflexão, a partir da contextualização dos marcos históricos e legais que resguardam a Educação Especial como recurso para a Inclusão Escolar, da descrição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em comparação às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sob o olhar de autores como Vygotsky, Glat, Carvalho, em obras que tratam sobre o referido tema.

Utilizando-se, então, de uma pesquisa com caráter bibliográfico, suficiente para fomentar a compreensão de como deve ser a Educação Inclusiva para educandos com necessidades educacionais especiais em um ambiente com os mesmos propósitos e iguais oportunidades, baseados no princípio de equidade. Estudo este imprescindível, sobretudo para pesquisadores e acadêmicos que atuarão futuramente na área da Educação e que pretendem munir-se de uma formação para atuação política e democrática no âmbito escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Marcos históricos e legais da Educação Inclusiva no Brasil

Ao passo que construímos uma análise sobre a visão que temos do outro é inevitável a percepção de como a sociedade se constitui em suas relações sociais e como um todo reflete em suas partes. As relações cotidianas manifestam uma construção cultural e, igualmente, a escola reflete o contexto no qual está inserida, enquanto parte de um emaranhado de relações sociais. Estas relações partem sempre da tentativa de compreensão de aspectos que constituem o ser

humano, seguindo um padrão de normalidade, perpassado através da produção cultural às gerações.

Neste sentido e no que se refere à condição de pessoas com necessidades educacionais especiais, advindos de algum tipo de deficiência, Glat (2013, p. 116) diz que as normas socioculturais não dão conta de compreender os aspectos que formam a diversidade humana, e o homem, por sua vez, tenta explicar as especificidades e características especiais do outro, a partir de um padrão comparativo, de semelhança, normatizado e comum que resulta em relações sociais excludentes.

Assim sendo, a construção de preconceitos, advindos de um padrão cultural que determina o ideal e o diferente, faz com que surjam uma série de atitudes desprovidas de respeito, traduzidas em estereótipos de comiseração, ou mesmo de desprezo. Este fato faz com que a criança com necessidades educacionais especiais tenha dificuldades de convivência na sociedade, em ambiente escolar ou fora dele.

Desta forma, a trajetória de uma pessoa que nasce com algum tipo de limitação seja física/motora, sensorial, ou intelectual, ou mesmo que adquira uma deficiência em dado momento da vida, é marcada por uma série de obstáculos, dificuldades, limitações, condições que são extremamente difíceis, sobretudo pelo estigma de incapaz que rotula essa pessoa. Segundo Brasil (2001, p.19) “este indivíduo acaba não sendo visto como sujeito de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação” e desta forma acaba por viver marginalizado ao sistema educacional.

Esta marginalização caminha de encontro ao que dizem, por exemplo, literaturas universais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990) na Tailândia, a Declaração de Salamanca (1994) na Espanha, a Convenção de Guatemala (1999). As quais defendem igualdade, equidade e a discussão sobre atenção educacional voltada às pessoas com necessidades educacionais especiais ou outras deficiências. Movimentos estes que corroboram com um ideal democrático de direitos a nível mundial e que culminam com outros tantos em esfera nacional.

No âmbito brasileiro, destacam-se acontecimentos que marcaram nossa história na luta pelo direito de pessoas com deficiência e cujas referências seriam indispensáveis. Brasil (2008) elenca a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1957, atualmente denominado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, sediados no Rio de Janeiro. Em meados do século XX, surge o Instituto Pestalozzi, a Associação de Pais

e Amigos dos Excepcionais - APAE, assim como atendimentos específicos a superdotados nas Sociedades Pestalozzi.

Brasil (2008) faz alusão à importante fundamentação legal para o atendimento especializado para pessoas com deficiência, desta feita regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, que trata sobre o direito à educação no ensino geral a “excepcionais”. Lei que é alterada pela Lei nº 5.692/71, afirmando ‘tratamento especial’ para alunos com deficiências físicas, mentais ou superdotados que se encontrem em atraso quanto à idade, reforçando atendimento em classes especiais. A referência ressalta a criação na década de 1970 do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, com a tarefa de gerenciar a Educação Especial no Brasil, que:

[...] se organizou tradicionalmente com o atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 06).

Neste momento, evidencia-se o surgimento de uma importante modalidade da educação mas, que ainda figuraria num contexto de separação em classes de alunos ditos “normais” e alunos denominados “especiais”, não levando em consideração a forma específica de aprendizado, porém, voltando atenção ao atendimento escolar para crianças com necessidades educacionais especiais.

Conforme Brasil (2008), a Constituição Federal de 1988, salienta como um dos seus propósitos essenciais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Definindo também, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo no artigo 206, condições de equiparação no acesso e permanência na escola e referendando o atendimento educacional especializado, de preferência no ensino regular no artigo 208.

Estes textos conferem direitos inalienáveis ao todo ser humano e faz menção a uma educação diferenciada, aos que por vezes possam não gozar de direitos fundamentais como a educação escolar sendo respaldados posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº. 8.069/90, no artigo 55, que sanciona aos pais ou responsáveis a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos no ensino regular.

Brasil (2008) diz que tão importante quanto às leis supracitadas são consideradas os documentos e leis que vigoraram em meados da década de 1990, como a Política Nacional de Educação Especial, em 1994, enquanto

processo de integração em classes comuns de portadores de deficiência que pudessem acompanhar o ritmo curricular do ensino comum, contudo no âmbito da educação especial; a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, artigo 59, que dá o devido destaque a educação especial como modalidade de ensino, com base na Constituição Federal de 1988.

O Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que retrata a Política Nacional da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, afirmando a educação especial como uma modalidade transversal em todos os níveis de ensino complementando o ensino regular e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, qual representa um avanço na universalização do ensino e no respeito à diversidade quando determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, apud, BRASIL, 2008, p. 08).

Tais diretrizes respaldam a educação especial para que esta possa se realizar, desta feita, como um complemento ao ensino regular, manifestando que não é a criança que deve se adaptar a escola, mas sim esta, que deve proporcionar meios para o devido atendimento ao aluno que possui necessidades educativas diferenciadas.

Na década de 2001, surge o Plano Nacional da Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, que estabelece metas para que os sistemas de ensino propiciem atendimento educacional com moldes inclusivos e nesta perspectiva emerge a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que trata sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, a Lei nº 10.436/02 e a Portaria nº 2.678/02 que, respectivamente, versam sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a utilização do Sistema Braille.

Desenvolve-se também neste período, por meio do Ministério da Educação, o Programa Educação Inclusiva, que garante acesso à escolarização, acessibilidade e atendimento educacional especializado. Estes e muitos outros marcos normativos demonstram, segundo Brasil (2008, p. 05), que as políticas públicas, voltadas ao atendimento educacional à pessoas com deficiência coadunam-se ao progresso do conhecimento e ao histórico das lutas sociais em busca de equidade de direitos, com vistas ao entendimento dos direitos humanos e da definição de cidadania embasado no reconhecimento da diversidade e no respeito ao diferente.

2.2 Bases teóricas e filosóficas da Educação Inclusiva

Conjecturar uma educação que vise ao atendimento educacional de todos, faz com que imaginemos uma Educação Inclusiva, pautada no entendimento de que a educação é um direito de todos e deve atender a diversidade social, cultural, física, emocional e a necessidade educacional do aluno, enquanto um projeto que valorize a democratização do acesso ao ensino regular com todos os seus benefícios, valorizando, assim, a singularidade de cada indivíduo em face de seu desenvolvimento. Conforme Carvalho:

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos - portadores ou não de deficiências – que apresentem necessidades educacionais especiais. (BRASÍLIA, 1999, p.38).

Sendo assim, este modelo de educação favorece não somente a entrada de educandos com necessidades educacionais especiais em um sala do ensino regular, mas contribui para seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, em ambiente comum. Compreendendo primeiramente como os educandos aprendem, se possuem alguma dificuldade para construir seu aprendizado e se, havendo barreiras para o aprendizado, estas estão aliadas a uma deficiência ou não, pois segundo Brasil:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentem:

- I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 70).

Constituindo o público alvo da Educação Especial, estes alunos, apresentam aspectos de aprendizados específicos e demandam uma estrutura própria para cada atendimento. A escola, por sua vez, precisa estar aberta à transformação tanto física como atitudinal, para que possa então servir como ponte para a construção de espaços de convivência menos segregados e à inclusão do educando com necessidades educacionais nas escolas e por consequência na sociedade. Ressaltando-se, neste sentido, que a trajetória de exclusão percorrida pelo indivíduo com deficiência, inicia-se por vezes, dentro do seio familiar e se expande aos outros ambientes sociais.

E neste ponto, chegamos ao entendimento sobre a importância que há na troca de experiências cotidianas entre as pessoas, no aprendizado e na interação social de que fala Vygotsky, quando diz que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (GOULART, OLIVEIRA, 2009, p. 48, apud. VYGOTSKY, 1998, p. 115). Para o autor, o educando aprende com o meio no qual está inserido, ocorrendo assim a permuta de conhecimentos no convívio com o próximo.

E, se a experiência de uma criança serve como aprendizado para a outra, é neste viés que a educação inclusiva demonstra sua relevância junto ao desenvolvimento de quem apresenta formas de aprendizado diferenciados. Numa proposta de um ambiente favorável capaz de oferecer à troca de saberes e de acolhimento à diferença por meio da convivência diária.

Tendo grande relevância, nesta perspectiva, a educação especial, que, segundo Brasil: (2001, p. 45), é “concebida como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar reposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais”, tendo então, como função, orientar este processo pedagógico em si, bem como ofertar um atendimento educacional especializado, em todas as etapas e níveis de ensino, propiciando equivalentes oportunidades aos alunos.

Então, ao falar sobre educação inclusiva não podemos deixar de salientar este papel fundamental que a escola e seus agentes pedagógicos possuem, pois, a Escola Inclusiva para Brasil (2001, p.33) “ênfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem”. Neste sentido, a escola deve estar preparada para incluir e fazer com que o aluno tido como “diferente” sinta-se capaz, respeitado e incluído, num processo educativo do qual todos possam participar.

Para tanto, a escola para assim atuar, deve alcançar horizontes além dos seus limites, modificando por completo seu olhar em direção à diversidade, conjugando práticas pedagógicas, formação específica de educadores, capacitação de gestores, bem como o envolvimento de todos que formam a comunidade escolar, pois quando se trata de educação inclusiva discute-se uma prática voltada à remoção de barreiras não somente arquitetônicas mas de atitudes cotidianas intolerantes que permeiam as relações sociais.

2.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A escola que utiliza a educação especial como instrumento para incluir, dispõe de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um suporte para pessoas com necessidades educacionais especiais e um apoio ao seu desenvolvimento, dentro do seu próprio ritmo de aprendizado. Podendo

ser realizado em salas de recursos, na escola regular ou em instituições especializadas.

Brasil, (2008, p.16) ressalta que “o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”. Desta forma, as atividades realizadas no atendimento educacional especializado diferenciam-se das que são realizadas na sala de aula comum, pois observam as especificidades de cada educando para assim elaborar alternativas para seu aprendizado, para que este possa ocorrer prazerosamente e conforme a necessidades educacionais apresentadas pelo aluno com deficiência.

E, neste sentido, é importante salientar que este atendimento não substitui a escola regular, mas auxilia significativamente o educando, devendo ocorrer no contra turno de suas aulas, sendo necessária e indispensável a comunicação efetiva entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos multifuncionais (sala do AEE), para que juntos possam planejar e adequar o atendimento, que tem por finalidade melhorar a formação do educando por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias capazes de eliminar os obstáculos que possam dificultar ou impedir o desenvolvimento escolar.

Para tanto, os profissionais da educação especial devem trabalhar em conjunto. Sendo necessário que tais educadores estejam preparados para identificar as necessidades dos educandos para assim auxiliá-los no processo de inclusão na escola regular e na sociedade como um todo. A união destes profissionais, será útil para realização da avaliação das necessidades educacionais especiais apresentadas pelos educandos, sendo necessária também a participação de todos os envolvidos no contexto educacional, o que demandará a ajuda de uma equipe multiprofissional.

Brasil (2001, p. 34) esclarece que esta equipe deve ser composta por: “Médicos, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas, Terapeutas ocupacionais, Assistentes sociais e outros”. Os quais, munidos de uma formação específica, estarão aptos à realizar uma avaliação criteriosa sobre o perfil do aluno. A partir desta avaliação, serão realizadas as adaptações curriculares necessárias para melhor desenvolvimento das potencialidades desses aprendizes. Aliás, em se tratando do Atendimento Educacional Especializado deve-se deixar claro a quem se destina. De acordo com Brasil:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de educandos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos, psiquiátricos, bem como de alunos que apresentem altas habilidades /superdotação. (BRASIL, 2001, p. 43).

Sendo assim, direciona-se à crianças que, por causa de uma deficiência, não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizado tido como adequado, ou estão para além deste ritmo, no caso dos alunos com altas habilidades ou superdotação, desta forma, apresentam uma necessidade educacional especial, carecendo de uma atenção especial, para que possam progredir.

Este tipo de atendimento proporciona o melhor desenvolvimento das habilidades do educando, através de métodos que melhor complementem suas necessidades, auxiliando o ensino regular, pois o fato de o aluno estar matriculado, ou seja, inserido em turma comum, não quer dizer que esteja incluído, para tanto, o aluno precisa se sentir como integrante do ambiente escolar, onde seu aprendizado também seja possível, assim como a socialização aos demais alunos.

Então, o Atendimento Educacional Especializado é uma ferramenta indispensável à educação especial, pois, contribui para o processo de inclusão e o avanço no desenvolvimento educacional do aluno, ajudando com que estes possam aprender, de maneira diferenciada e adaptada, porém, com os conteúdos curriculares do ensino comum, para que desta forma, possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência e pelo preconceito da sociedade na qual estão inseridos e possam usufruir de direitos iguais, dignidade e respeito.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, a análise construída sobre a importância da Educação Inclusiva para a equiparação de oportunidades voltadas para o aluno com necessidades educacionais especiais, sugere-se relevante, para a discussão sobre a democratização de direitos essenciais a todos os indivíduos. Evidenciando que o direito de estudar para pessoas com deficiência, é um importante instrumento para construção da cidadania e de valores democráticos, pois somente a educação dá acesso à cultura produzida pela sociedade e a sua própria história, assim como proporciona a construção do posicionamento político.

Refletir sobre esta temática, nos fez compreender que o futuro da inclusão escolar de nosso país dependerá de uma mobilização coletiva entre educadores, políticos, família, enfim, de toda a sociedade, onde cada um faça sua parte na construção de um serviço escolar capaz de garantir educação em seu sentido mais amplo, uma educação de qualidade para todos, independente do ritmo com que o educando acompanha o processo educativo. Pois a escola precisa adequar-se ao educando e desempenhar sua tarefa de mediadora do conhecimento. E para que a educação esteja ao alcance de todos. Incluindo a diversidade, a singularidade, valorizando a alteridade.

Assim, percebemos que as impressões que obtivemos, admitem ainda uma infinidade de novas problematizações, recomendando estudos aprofundados

sobre este tema, que aliás, passa a ser o início de muitas outras investigações, na seara da Educação Inclusiva, as quais pretendemos nos empenhar, ao longo de nossa jornada acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

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

BRASÍLIA. *Salto para o Futuro. Educação Especial: tendências atuais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância MEC/SEED, 1999.

GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. 2ª edição, Rio de Janeiro, 7 letras 2013. cap. 07, p. 116-136.

OLIVEIRA, Leryanne Crysttine Monteiro de; GOULAR, Ilsa do Carmo Vieira. *A Linguagem Infantil como Processo de Interação e Interlocução Verbal*. Londrina, SIGNUM: Estud. Ling., n. 20/3, p. 40-64, dez. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho técnico científico*. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O ALUNO SURDOCEGO: INTERVENÇÃO E DESAFIOS NA SUA APRENDIZAGEM

Ana Caroline Soares¹

Marcia Simone da Silva²

Pamela Raissa Craveiro de Melo³

Marilene dos Santos Marques⁴

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa⁵

1. INTRODUÇÃO

A surdocegueira é uma temática que precisa ser mais pesquisada para ajudar as escolas e os professores em diferentes localidades do nosso país, a encontrar respostas para as dificuldades que esses alunos apresentam no decurso de sua escolarização e a metodologia empregada em sala de aula.

O interesse por essa pesquisa surgiu ao percebermos que apesar de se propagar que a educação inclusiva acolhe a todos, inclusive aos que apresentam algum tipo de deficiência, constatamos que os surdocegos frequentam somente a escola especializada, por meio exclusivamente de atendimento educacional especializado. Desse modo conhecer como se dá a escolarização desse aluno, que tipo de metodologia se aplica em sua escolarização, analisar as políticas educacionais inclusivas e averiguar a eficácia desse tipo de metodologia, são questões que precisam ser investigadas, tendo em vista que pouco se sabe sobre o trabalho que é desenvolvido com esse aluno.

Tal inquietação nos levou a realizar essa pesquisa em uma escola que tem um número significativo de alunos surdos e uma parcela destes são surdocegos, buscando dar visibilidade a esse grupo perante a comunidade acadêmica, porque junto a escassez de referências bibliográficas sobre o assunto, também há pouco

1 Pedagoga egressa da Universidade do Estado do Pará.

2 Pedagoga Mestranda em Educação Bilingue. INES/RJ. Prof^a da Universidade do Estado do Pará.

3 Pedagoga. Prof^a Escola de Aplicação da UFSC pmmelo97@gmail.com.

4 Pedagoga. Mestre em Educação. Doutora em Ciências da Educação. Prof^a da Universidade do Estado do Pará.

5 Pedagoga. Mestre em Educação. Doutora em Ciências da Educação. Prof^a da Universidade do Estado do Pará. terezinha.sirley@uepa.br.

conhecimento da sociedade a respeito dos surdocegos, ocasionando com isso mais que uma exclusão social.

Nesse estudo vamos tratar de uma especificidade, que é a surdocegueira, uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra indica uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicador e não aditivo. A surdocegueira é considerada uma deficiência única, ou seja, o indivíduo surdocego não é mais uma pessoa com mais deficiência do que outras pessoas com deficiência. O surdocego precisa de atendimento educacional especializado diferenciado do atendimento feito ao cego ou ao surdo, por ser uma deficiência única com características únicas, sobretudo no que se refere à informação, à mobilidade e à comunicação.

Antes de entender qual ou quais metodologias podem ser aplicadas aos alunos surdocegos, é necessário compreender quem é o sujeito surdocego, já que sabemos que a deficiência que ele apresenta é uma deficiência singular, pois tem uma perda substancial da visão e da audição e que a combinação delas pode acarretar extrema dificuldade na área educacional. A questão norteadora se prende ao fato de querer saber como essa deficiência se apresenta e se há graus dentro da mesma? Quais atendimentos essas pessoas precisam? E para responder a essas perguntas recorreu-se a uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, realizada com profissionais que trabalham nessa área.

O estudo foi pautado em teóricos como Almeida e Costa (2015), Branco (2018), Farias (2015), Garcia (2019), Godoy (2019), Nascimento e Costa (2010), dentre outros que somaram com suas contribuições para a realização deste artigo. Atualmente, existe um movimento por uma educação inclusiva que viabiliza estratégias de ensino e avaliação partindo do princípio de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos em classes regulares, conforme apontam os aportes legais como a Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

2. DESENVOLVIMENTO

Uma das metodologias aplicada por profissionais que trabalham com alunos surdocegos, é a abordagem co-ativa desenvolvida por Van Dijk, a qual possui o enfoque no movimento co-ativo. Nascimento e Costa (2003) afirmam que a abordagem co-ativa de Van Dijk apresenta procedimentos e estratégias que favorecem o desenvolvimento da comunicação em surdocegos pré-linguísticos. O princípio desta abordagem consiste na realização das atividades em conjunto com

a criança, através do movimento co-ativo, também denominado de mão sobre mão. De uma forma geral, a estratégia co-ativa ocorre mediante uma estimulação sensorial que inclui entre outras ações, toques frequentes, tentativas de manter contato visual (mesmo que a criança seja cega, é importante desenvolver a postura do olhar), estimulação da participação em brincadeiras, moverem-se juntos, união de atividades motoras entre o surdocego e o mediador, uso constante da linguagem verbal e não verbal, sendo priorizado o contato corporal.

Van Dijk (1996) então, propõe seis fases diferentes de comunicação que podem ser sequenciais ou cumulativas pelas quais a criança passa e que contribuirão para o desenvolvimento da comunicação em pessoas surdocegas congênicas. São eles: nutrição, ressonância, movimento coativo, referência não representativa, imitação e gestos naturais. O autor ressalta que algumas crianças com surdocegueira não irão progredir em todas as fases do Movimento Coativo (FARIAS, 2015).

Van Dijk nomeou esses níveis conforme a descrição a seguir: Nutrição, onde representaria o desenvolvimento da formação de vínculo do professor com o aluno surdocego, por meio da afetividade, ou seja, possui a característica de ser um período de recepção por parte do professor que, a princípio, não exige nenhuma resposta do aluno. É possível afirmar que é a base para aquisição da comunicação e da linguagem e se pauta nos primeiros contatos físicos, como: toques, abraços, afinal, os surdocegos interagem com o mundo através do toque. Assim também, o segundo nível foi nomeado por Ressonância, já que possui o símbolo “envolver”, e nessa fase o professor e o aluno agem como se fossem um único indivíduo, dessa maneira inicia-se a compreensão da ação e movimento como meio de intervenção no ambiente onde eles ocupam, resultando no início da elaboração da antecipação. O terceiro nível é chamado de movimentos co-ativos, o aluno e seu professor ainda atuam juntos, mas aí inicia a identificação das diferenças entre eles. Tem como objetivo aumentar essa diferenciação entre “ele”, “eu” e “o meio”. Desenvolvendo assim, um melhor entendimento do aluno sobre o meio em que vive e a existência da diversidade. O quarto nível chama-se imitação, é o momento onde o aluno reproduz um modelo que pode ser iniciado pelo seu professor, é capaz de realizar atividades e ações de imitação que são orientadas a ele. Após o desenvolvimento da confiança entre professor e aluno são aplicados os facilitadores de comunicação para melhorar a sensação tátil e olfativa, e com isso ajudar nos desafios vivenciados na rotina escolar e familiar.

Para a pessoa com surdocegueira congênita, a mediação e o suporte instrumental para a comunicação são importantes facilitadores, seja para acesso bem como da garantia de permanência do aluno com surdocegueira no espaço escolar, para compensar suas dificuldades visuais e auditivas ou para estabelecer e manter relações interpessoais.” (FARIAS, 2015). Desse modo, são apresentados

os facilitadores, dentre eles há as pistas naturais e de contexto, onde utilizam-se sons e cheiros, os quais indicam uma ação ou atividade, que façam parte do contexto natural da criança no ambiente escolar ou no ambiente familiar. Assim, o cheiro da comida indica que está na hora de comer, há também as pistas de movimento que sinalizam para o aluno por meio de um movimento junto a ele um exercício que vai acontecer, por exemplo, bater com o copo na mesa para pedir água, as pistas táteis são sinalizadas através do toque no corpo da criança, como tocar nas mãos para pegar um copo ou tocar no ombro para sinalizar a aproximação de algo ou alguém, existe as pistas de objetos, tomar um objeto para representar uma ação, evento, objeto, lugar e pessoas.

Importante ressaltar que os objetos devem seguir uma escala de complexidade partindo do mais concreto, e eles precisam estar baseados no contexto e experiência do aluno no seu dia a dia. Assim também, há as pistas gestuais, realizadas no campo visual da criança surdocega com baixa visão ou nas mãos ou costas do aluno caso tenha cegueira, pistas de imagens, são contornos de objetos, desenhos ou símbolos gráficos que representam eventos, locais, pessoas e objetos.

Com isso, durante a aplicação dessas pistas há a utilização de, Língua de sinais tátil onde há a adaptação da língua de sinais dos surdos para os alunos surdocegos por meio do tato; Língua de sinais em campo reduzido é a língua de sinais realizada próximo do aluno, respeitando seu campo visual; Tadoma, a pessoa surdocega posiciona uma ou as duas mãos no rosto do professor ou do interlocutor, sendo que o polegar fica sobre os lábios e os demais dedos se mantêm na bochecha, mandíbula e na garganta para perceber os sons da produção da fala oralizada; Alfabeto manual tátil, alfabeto manual adaptado ao tato, ou seja, as letras são configuradas na palma da mão do aluno surdocego; Sistema braile manual ou tátil, baseado no sistema braile para cegos adaptado para as pessoas surdocegas. É feita no corpo do aluno e do seu professor, as marcações dos pontos são feitas no dedo polegar ou indicador com os limites demarcados nas falanges dos dedos; a escrita na palma da mão, onde as letras são escritas com o dedo indicador do interlocutor no corpo do aluno.

É comum a escrita na palma da mão, sendo que as letras são registradas uma de cada vez em letra de forma; escrita em tinta é uma escrita ampliada para ser utilizada por alunos surdocegos com baixa visão. Leitura labial é utilizado com alunos surdocegos com resíduos visuais, eles recebem a mensagem do seu interlocutor por meio da fala, sendo possível a realização da leitura dos lábios e a língua oral amplificada, o aluno surdocego recebe a mensagem através da fala do professor com o uso de aparelhos de amplificação sonora individual daqueles alunos que possuem esse aparelho; lembrando que esses são apenas alguns dos vastos facilitadores de comunicação escolhidos e usados com alunos surdocegos.

Os facilitadores apresentados são constituintes dos processos de interação da comunicação para alunos surdocegos ou com baixa visão, apesar de alguns deles serem mais apropriados para alunos pré-linguísticos ou pós-linguísticos, devem ser apresentados a eles pelo professor mediador responsável por sua educação. É durante as interações, quando já foi desenvolvido com o aluno os níveis apresentados por Van Dijk que se pode ter a real percepção de qual desses facilitadores o surdocego apresenta motivação maior em querer aprender.

Nessa perspectiva, mapear as barreiras e os facilitadores para o acesso das pessoas com surdocegueira no ensino superior significa atentar-se para as especificidades apresentadas por cada pessoa, o que implica não apenas identificar as características da condição de deficiência, mas a trajetória desse estudante e o contexto no qual se encontra inserido. (MUCINNI, 2017)

Para a aplicação dessa metodologia e de todos esses facilitadores apresentados, é necessário que tenha um professor com domínio dos métodos e a sensibilidade de identificar o facilitador que se adequa da melhor maneira a cada aluno. Pois, é necessário respeitar o contexto histórico da aquisição da deficiência, das particularidades do aluno e do contexto social que o aluno vive.

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para o desenvolvimento deste capítulo, recorreremos aos seguintes informantes na coleta de dados: **Professora 1** Magistério, licenciatura plena em pedagogia e em história, com especialização em educação especial; **Professora 2** Licenciatura plena em pedagogia; com especialização em educação especial e informática, mestre em educação matemática; **Professora 3** Licenciatura plena em pedagogia; com especialização em educação especial, mestranda em comunicação, linguagem e cultura; **Professora 4** Licenciatura plena em pedagogia. **Professor 5** Graduado em educação física e psicologia, Mestre em educação.

3.1 *Concepção dos professores sobre sua prática*

Acerca de sua prática com alunos surdocegos, responderam o seguinte:

P1 “É um trabalho peculiar que requer formação continuada, respeito pelo indivíduo para que ocorra o desenvolvimento das habilidades e da comunicação dos alunos.” **P2** “Desafiador e instigante;

” **P3** Não respondeu.

P4 “É um trabalho peculiar que requer formação continuada e dedicação para desenvolvimento das habilidades de vida autônoma, pedagógicas e comunicação dos alunos.”

P5 “A concepção do trabalho que eu tenho eu sou professor de educação física aqui, a gente trabalha principalmente com a psicomotricidade, por que a gente trabalha com a psicomotricidade? Eu tô falando isso para vocês

entenderem um pouquinho. Então, trabalha com a psicomotricidade porque justamente eles chegam aqui com essa necessidade de ser desenvolvido isso, porque parece que eles ficaram anos luz trancados, não fizeram nada, uma postura incorreta, sem atitude para nada, sem autonomia pra nada.

A fala dos professores P1, P2, P4 e P5 em relação ao trabalho que praticam junto aos alunos surdocegos evidenciam o caráter desafiador e instigante desta prática, pois é uma realidade diferente que necessita de atenção para que o ensino seja eficiente, é imprescindível conhecer a realidade de cada aluno, analisando suas potencialidades, pois a partir dessa análise os professores podem partir para atividades que desenvolvam a autonomia do aluno no dia a dia.

No relato do professor P5 ele aponta para os atrasos que os alunos tem ao chegar na instituição, pois não são estimulados a realizar suas tarefas sozinhos, desde a postura que possuem é equivocada, ou seja, é mais fácil para os familiares fazerem as tarefas para seus filhos, do que incentivarem para que executem sozinhos as tarefas.

Para Godoy (2012) a partir do instante que a pessoa se envolveu com a surdocegueira, passou a ter uma nova visão sobre a educação especial e do atendimento especializado; ele afirma que a sua aprendizagem e envolvimento na área da surdocegueira foi sem dúvida alguma maior; pois, o mesmo diz ser uma área apaixonante e difícil. E pela dificuldade e exigência é uma área que motiva bastante. Assim, o trabalho dos professores com os alunos surdocegos ao mesmo tempo que é desafiador, é também gratificante.

3.2 Oferecimento de formação continuada aos professores

Com relação a formação continuada, tivemos os seguintes depoimentos:

P1 “A instituição não nos dá suporte nas formações continuadas, cada professor investe em sua formação dentro e fora do estado. Atualmente nossa equipe está fazendo formação para os professores da rede e alunos da graduação, isso quando somos solicitados.”

P2 “Nós proporcionamos formação continuada para outras instituições; em relação a nossa buscamos de forma particular.”

P3 “Raramente, para a especificidade da surdocegueira.”

P4 “Eventualmente”

P5 “Nós já tivemos a coisa de décadas atrás formações belíssimas, maravilhosas que eram realmente formação no sentido da palavra, hoje nós temos formações pontuais que não chega a ser formação é muito palestra que a gente assim, cata uma coisinha dali, observa uma coisinha aqui, mas formação no sentido da palavra, infelizmente tá deixando a desejar mais de uma década né.

Ao analisar as respostas dos professores em relação a formação continuada na instituição, os professores P3 e P4, afirmaram que a instituição raramente

ou eventualmente oferece formação continuada a eles, já os professores P1, P2 e P5, afirmaram que não há formação continuada, eles buscam a sua própria formação e P5 salientou que já existiu formação continuada através da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação do Pará), atualmente, não mais; afirma ainda que na instituição em alguns momentos há formação, mas não é continuada porque não acontece de maneira contínua, oferecida pela instituição como determina a LDBEN 9394/96.

Para Martins & Andrade (2016), a formação continuada do professor precisa acontecer para engrandecer seus conhecimentos teórico-práticos e assim, promover um momento para que esse profissional tenha a possibilidade de compartilhar com outros docentes suas vivências, dificuldades, medos e descobertas. Dessa maneira, haverá a possibilidade de possível descoberta de novas estratégias pedagógicas.

3.3 Metodologia aplicada junto aos alunos

Em relação a metodologia utilizada com alunos surdocegos os professores declararam:

P1 “Nós apoiamos em Van Dijk para desenvolver nossas ações com os alunos através de atividades de atenção, percepção, cognição e memória, atividade de vida autônoma e social, orientação e mobilidade, linguagem e comunicação.”

P2 “A nossa base teórica é Van Dijk e utilizamos a metodologia por ele proposta.”

P3 “Van Dijk é a referência de acordo com a necessidade do estudante, junta-se outras.”

P4 “A metodologia de Van Dijk fundamenta as ações que são desenvolvidas com os alunos: Atenção, percepção, cognição e memória; orientação e mobilidade; oficinas; atividades de vida autônoma, linguagem e comunicação.”

P5 “A gente usa aqui a metodologia principalmente de Van Dijk, então a gente se baseia nele principalmente porque é uma metodologia que não é difícil, é uma metodologia que você tem seis passos e você consegue perceber dentro dos seis passos como trabalhar com o surdocego, então não é uma coisa de outro mundo, não é uma coisa absurda e eu fiquei até besta que quando eu fui estudar a teoria dele eu percebi que eu já fazia muita coisa, então foi melhor porque eu consegui compreender melhor a teoria, que eu já fazia algumas coisas, eu passei a realmente a me organizar melhor dentro da teoria dele.”

Como observado, a resposta dos professores condiz com a teoria desenvolvida por Van Dijk para o ensino de alunos surdocegos, ela propõe seis fases que consistem a princípio aproximar o aluno do profissional para que depois as atividades possam ser desenvolvidas.

A entrevistada P3 em sua fala diz que este método se adapta as necessidades específicas do aluno, fator importante para seu desenvolvimento porque trabalha suas limitações e potencializa suas habilidades.

3.4 Dificuldades enfrentadas no exercício de suas práticas

Ao ser perguntado acerca das dificuldades em sua prática com alunos surdocegos:

P1 “As dificuldades são mais relacionadas a nossa formação continuada pois requer investimentos que nem sempre possuímos. Se houvesse formação específica para o surdocego dentro do estado seria muito bom”.

P2 “Nenhum em específico.

P3 “O trabalho multidisciplinar com outras áreas que não há, condições materiais da escola e dos alunos”.

P4 “Falta de recursos e capacitação na área da surdocegueira no estado do Pará”.

P5 “. A maior dificuldade que a gente observa aqui é justamente esse amparo da literatura que as vezes não condiz com a realidade ou infelizmente, eu posso até tá errado com o que eu vou dizer, né? Essa dificuldade também eu vejo assim, essa formação continuada deveria existir permanente, e ela não acontece, então fica muitas lacunas, então o que acontece você fica sozinho e você tem que se virar pra poder achar respostas, artifícios, recursos e metodologias pra acontecer a aula”.

As profissionais P1 e P4 concordam que suas maiores dificuldades estão relacionadas a formação, porque no Estado do Pará não há muitos cursos na área da surdocegueira e os custos dos estudos fora do estado ficam por conta dos professores. Apenas a P2 não encontra barreiras em sua prática, enquanto a P3 aponta a falta de materiais da escola para o trabalho. O professor P5 em sua fala comenta que as dificuldades estão nas referências, livros e artigos que tratam sobre a surdocegueira.

3.5 Relevância da família no processo de aprendizagem

Sobre a relevância da família, obteve-se as seguintes respostas, para:

P1 “A família é de fundamental importância deste processo para que o aluno possa desenvolver seu potencial”.

P2 “Fundamental. Consolida as atividades que iniciamos no espaço pedagógico”.

P3 “Importantíssima, em compreender o seu papel na continuidade das ações em sua casa.

P4 “Fundamental. Famílias participativas e envolvidas favorecem e potencializam o desenvolvimento do aluno”.

P5 “Esse é um grande problema a gente trabalha aqui duas, três ou quatro

horas que é o máximo que se trabalha, tem família que são ótimas, mas você conta no dedo quem realmente ajuda em casa, eles sabem o que a gente faz aqui, a gente pede pra ter autonomia em casa só pra colaborar, pra ajudar; não, fazem tudo porque tudo é mais prático e pra poder acabar logo, você ta entendendo como é que é? Então você percebe que a família deixa muito a desejar, porque também eles acham o seguinte “O meu filho não vai dar pra nada então deixa ele ficar por aí mesmo, é muito mais fácil ficar sentado”

É notável que os docentes concordam quanto a importância da família no ambiente escolar, principalmente no quando se fala em educação especial. No NAPF trabalho realizado é voltado para o funcional do ser humano, sendo assim, em casa o aluno deve ser estimulado da mesma maneira, os familiares não podem fazer tudo para os alunos e sim proporcionar autonomia deles fazerem suas ações sozinhos, como relatam as professoras P1, P2, P3 e P4 em suas falas.

O Sujeito P5 revela a necessidade da participação familiar e ao mesmo tempo aponta para a falta dela na escola. Explica que o atendimento de quatro horas não é suficiente para a evolução do aluno, e que é fundamental o estímulo em casa, mas nos traz em sua fala os dados de que são poucas as famílias que estão presentes na instituição e que de fato colaboram quando necessário. Crepaldi (2017), discorre: “Embora ocorra essa sobrecarga, a escola precisa conhecer a realidade de seus(suas) alunos(as) a fim de intervir quando não há participação da família, quando ela não mantém parceria com a escola no intuito de compartilhar as responsabilidades.”

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber por meio do relato dos professores o quanto é desafiador trabalhar com o aluno surdocego pelo fato de ser um tipo de deficiência que requer conhecimento aprofundado e aperfeiçoamento sistemático em sua práxis. Apesar das dificuldades que os professores encontram para se aperfeiçoar na área devido falta de cursos específicos no Estado do Pará, os sujeitos informantes disseram que não realizam a escolarização desses alunos e sim um atendimento especializado adotando uma metodologia específica com estratégias que obtêm respostas às dificuldades apresentadas pelos alunos. Em se tratando do ensino, a metodologia de Van Dijk é essencial para o trabalho com esses alunos, devido a sua facilidade na aplicação e a descrição minuciosa de seus passos.

Ressaltaram ainda que a parceria entre a família e a escola pode auxiliar o professor no que diz respeito às necessidades e possibilidades do aluno, considerando que a família é o primeiro grupo de interação social desse aluno, e que pode estar intensificando as atividades que são trabalhadas no Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. **Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática.** 2018. Disponível em: <file:///D:/26295-157194-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Instituto Benjamin Constant. **Conceituando a surdocegueira.** Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/paas/308conceituando-a-surdocegueira>> Acesso em: 11 de Janeiro de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. **Saberes e Práticas da Inclusão.** Dificuldades de comunicação e sinalização: Surdocegueira / múltipla deficiência sensorial Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP – 2006.

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica.** Mestrado (dissertação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

GARCIA, Alex. **Surdocegueira: empírica e científica.** Disponível em: <http://www.agapasm.com.br/surdocegueiraempiricaecientifica/index.asp> Acesso em: 19 de Janeiro de 2019.

GODOY, Shirley Alves. **Percepções de professores especialistas da área da surdocegueira sobre a formação docente.** 2012. Disponível em: <file:///D:/30927179-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

A DISLEXIA NA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

Giorgiana Russo Teixeira¹

Anna Livia dos Santos Leitão Martins²

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo compreender a concepção do profissional da área de Psicopedagogia sobre o termo dislexia, bem como as estratégias utilizadas para desenvolver o plano de trabalho psicopedagógico com alunos disléxicos. A dislexia é um dos vários distúrbios de aprendizagem relacionado à leitura e à escrita que deve ser diagnosticado por uma equipe multidisciplinar.

É certo que o disléxico precisa de acompanhamento no seu processo de aprendizagem. A dislexia é um termo que pertence ao campo da linguística clínica ou mais precisamente da psicolinguística ou psicopedagogia da educação escolar. Assim considerada, o que se tem observado, no meio escolar, em grande parte, não é a dislexia evolutiva ou adquirida, mas uma dislexia pedagógica que poderíamos chamar aqui simplesmente de dificuldade de aprendizagem relacionada com a leitura (DAL).

Destacamos que alguns dos principais pesquisadores na área de Psicopedagogia, entre os quais destacaria as investigações de Anne Van Hout e Françoise Estienne (2001), consideram que a dislexia, ou mais exatamente as dislexias, são uns conjuntos de déficits cognitivos que têm sua origem na alteração cerebral que afeta uma ou mais funções que participam do processamento da leitura.

Consideramos que os fatores que contribuem para os distúrbios de aprendizagem são vários e podem advir de causas endógenas ou exógenas. Entre eles incluem-se os físicos, os ambientais (incluindo educacionais) e os psicológicos.

Entre as condições físicas que podem contribuir para um distúrbio de aprendizagem incluem-se problemas visuais e auditivos, lateralidade e orientação e espacial confusas, imagem corporal má, hiperatividade, subnutrição e outros

1 Pedagoga formanda pela universidade vale do Acaraú, servidora pública na Prefeitura de Fortaleza, especialista em Psicopedagogia, mestranda do curso de ciências da educação pela universidade ACU - Brasil.

2 Docente da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Fortaleza/CE, mestranda do curso em Avaliação das Políticas Públicas pelo Observatório da SME de Fortaleza em parceria com a Universidade Federal do Ceará, especialista em Administração Escolar pela Universidade Vale do Acaraú/Ceará. Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará.

problemas físicos que podem inibir a capacidade de aprender da criança.

É certo que as condições psicológicas incluem distúrbios da atenção, percepção e discriminação auditiva ou visual inferiores, atraso ou distúrbio de linguagem, capacidade inadequada de pensamento, memória auditiva ou visual a curto, médio ou longo prazo deficiente e assim por diante.

Os fatores ambientais referem-se a condições no lar, comunidade e escola que podem afetar adversamente o desenvolvimento psicológico e acadêmico da criança. Dentro desses fatores incluímos experiências traumáticas, pressões familiares, inadequação do ensino ou falta da experiência escolar. Entre um dos fatores de distúrbio de aprendizagem, a dislexia.

A grande polêmica acerca do tema Dislexia é por seu comprometimento neurológico, mas precisamos entender que pertencem à área da Saúde apenas a causa e a diagnose. O reconhecimento das características precocemente, as consequências, as soluções e as adaptações pertencem à Educação.

2. ENTENDENDO O QUE É A DISLEXIA

Falar sobre a dislexia, é sem dúvida, uma tarefa bastante complexa, pois, ao longo do recente e ágil desenvolvimento da tecnologia, das ciências biológicas e da compreensão de questões referente ao processo de ensino-aprendizagem, o entendimento e as descobertas diante do tema estiveram em constante e progressivas transformações.

Os primeiros trabalhos desenvolvidos sobre a dislexia foram realizados entre os anos de 1872 e 1897, dando destaque aos pesquisadores Reinhold Berlin e Janes Kerr. Dificuldades de ler, soletrar ou até mesmo identificar as palavras mais simples, falta de atenção ou má alfabetização, podem ser sintomas de dislexia. Antigamente, era relacionada ao sistema visual, a qual seria responsável pela inversão de letras, contudo, mais tarde, foi possível identificar este mito, pois as crianças disléxicas não lêem de trás para frente, sua dificuldade está no sistema linguístico.

Devemos ter claro que a leitura não se dá naturalmente em todas as crianças, para as crianças disléxicas [...] a leitura, que parece ser algo que as outras crianças atingem sem esforço nenhum, é algo além do seu alcance [...] Frustram-se e desapontam-se. Abrangendo todo contexto familiar [...] (SHAYWITZ, 2006 p. 19).

A dislexia não é doença, é um distúrbio genético e neurobiológico de funcionamento do cérebro para todo processamento linguístico relacionado à leitura, ocorrendo falhas nas conexões cerebrais. Dessa forma, a pessoa disléxica tem dificuldade para associar o grafema (símbolos, letras) ao fonema (sons que elas representam) e não consegue organizá-los mentalmente numa sequência coerente.

A leitura oral é caracterizada por omissões, distorções e substituições de palavras, além de uma leitura lenta e silábica. A compreensão da leitura também é afetada. Destacam-se nessas crianças, o pensamento, compreensão e a razão, habilidades intelectuais que não são atingidas pela dislexia. Isso produz um paradoxo: dificuldades persistentes experimentadas por pessoas muito inteligentes ao aprender a ler.

A criança pode se destacar em determinadas áreas, como esportiva, artística e musical, levando em conta que o problema está na linguagem expressiva e não no pensamento. Portanto, a criança sabe exatamente o que quer dizer, a dificuldade está em buscar a palavra certa.

3. OS PRINCIPAIS SINTOMAS DA DISLEXIA

Os principais sintomas do distúrbio dislexia são: inconstante desempenho, lentidão em desenvolver as tarefas de leitura e escrita, dificuldades em soletração, trocas de escrita de leitura, junções e aglutinação de fonemas, omissões de letras ou fonemas, dificuldade em associar o som ao símbolo, dificuldade com a rima, dificuldade em associações, como por exemplo, de rótulos aos seus produtos.

O fonoaudiólogo precisa conhecer as dificuldades e habilidades que a criança apresenta no processo do diagnóstico com a finalidade de orientar os professores e assim mesmo para um tratamento eficaz utilizando estratégias que possibilitam melhora do uso das funções e habilidades da linguagem no desempenho das tarefas feitas pelas crianças que exigem escritas e leitura (BERBERIAN, 1995; WIPPEL e FADANELLI, 2003 p158)

O disléxico se destaca com alguns sintomas ainda na infância quando apresenta atraso no desenvolvimento motor, dificuldade na fase de engatinhar, sentar e andar, na aquisição da fala e pronúncia de palavras, dificuldade em entender o que está ouvindo, problemas como alergias, infecções e também pode apresentar-se com hiper ou hipo atividade motora, dificuldade de adaptação nos primeiros anos letivos.

Estes e outros sintomas são frequentes no indivíduo portador de dislexia. decifratória: O disléxico, em geral, faz uma leitura lenta e confunde letras, omite ou acrescenta letras ou palavras, inverte o sentido das letras ou sílabas, inventa, pula linhas, perde-se nas linhas, entre outros sintomas próprios desse distúrbio.

Esses fatores impedem a compreensão adequada da leitura e produz uma tensão emocional na criança que a impede de desfrutar ou extrair experiências prazerosas da leitura e da escrita.

Muitas dessas crianças chegam até nós como portadoras de deficiências de aprendizagem ou como carência das culturas, que necessitam “estimulação” de habilidades que são consideradas como “pré-requisitos”. Podemos

afirmar que em sua grande maioria, essas crianças, longe de apresentarem distúrbios de aprendizagem ou culturais, estão sofrendo as consequências de políticas econômicas, sociais e educacionais que as impedem de ter acesso a certos bens culturais, dentre eles a escrita. (Gomes, 2012, p.10)

O reconhecimento da palavra é fundamental para uma boa leitura. Isso demanda domínio dos elementos fonéticos e estruturais das palavras, silabação e aquisição de um amplo vocabulário visual. Diante disso, é fundamental o preparo e a atualização dos conhecimentos por parte dos professores. Se o professor estiver desatualizado ou, pior, se não tiver conhecimento de causa, dificilmente auxiliará a suprir as necessidades apresentadas pelas crianças que têm distúrbio de leitura. Portanto, outro fator determinante para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura é reconhecer o papel do docente nesse contexto.

4. LIDANDO COM A DISLEXIA EM SALA DE AULA

Com base na Constituição Federal de 1988, em seu art.: 208, inciso III, proferiu o seguinte texto: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, amparando os educandos com dificuldades de aprendizagem relacionadas com a linguagem.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma lei derivada da Constituição Federal, fizeram a alteração da terminologia “portadores de deficiência” para “educandos com necessidades educacionais especiais”. Veremos nesse momento as influências que interferem na educação escolar, como os disléxicos que são portadores de necessidades educacionais especiais, apontando as dificuldades do aprendizado da leitura, que será tema de estudo do nosso trabalho.

Destacamos que a dislexia é a incapacidade parcial de a criança ler compreendendo o que se lê, apesar da inteligência normal, audição ou visão normais e de serem oriundas de lares adequados, isto é, que não passem privação de ordem doméstica ou cultural. É certo que encontramos disléxicos em famílias ricas e pobres.

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem que envolve áreas básicas da linguagem, podendo tornar árduo esse processo, porém, com acompanhamento adequado, a criança pode redescobrir suas capacidades e o prazer de aprender. (GONÇALVES, 2006, p.36.)

Daí a importância do psicopedagogo, numa instituição escolar, que é um dos profissionais que faz parte do grupo multidisciplinar de avaliação diagnóstica e no tratamento de alunos com dislexia. Sabendo que o objetivo principal de todo sistema de educação consiste nas competências da leitura e da escrita, já que elas são as bases para as demais aprendizagens, consideramos importante

que toda equipe escolar se sinta responsável para que todos os alunos alcancem estas competências.

Segundo Silva (2009) dislexia é uma dificuldade específica de linguagem, que se apresenta na língua escrita. A dislexia vai emergir nos momentos iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita, mas já se encontrava subjacente a este processo. Consideramos que é uma dificuldade específica nos processamentos da linguagem para reconhecer, reproduzir, identificar, associar e ordenar os sons e as formas das letras, organizando-os corretamente. É frequente encontrar outras pessoas com dificuldades semelhantes nas histórias familiares.

5. A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA FAMÍLIA

Destacamos que a família constitui uma estrutura fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer criança. E tem um papel fundamental no processo de reeducar a criança com dislexia, e fornece-lhe instrumentos diversos e alternativos na aquisição da linguagem. É necessário um trabalho diferenciado e multidisciplinar, bem como a cooperação dos familiares, amigos e professores para que esse indivíduo seja incluso e que possa realizar todas as atividades de modo pleno sem se sentir diferenciado por ter uma determinada dificuldade em decorrência de tal transtorno, pois essa dificuldade não pode aprisioná-lo para desempenhar tais ações. “A afetividade no ambiente escolar exerce profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual da criança, podendo promover aceleração do ritmo da aprendizagem”. (Oliveira. 1998 apud SOUZA, 2002, p. 65).

A Associação Nacional de Dislexia - AND, estabelece algumas sugestões de como os pais podem ajudar os filhos com dislexia. Uma das maneiras é ser positivo e descobrir tudo o que puder sobre o desenvolvimento dos filhos, procurar ajuda profissional quando necessário, desenvolver um bom relacionamento com os professores e buscar maneiras de ajudar. Ajudar a criança a fazer coisas por si própria ajudará na sua autonomia, ensinar ela a organizar melhor o tempo, ser paciente com relação aos progressos que a criança fizer também poderá ser de ajuda.

Ressaltamos também a importância de que os pais estejam atentos, pois a criança disléxica muitas vezes pode ser chamada de bobo ou preguiçoso, chegar atrasado a compromissos, ter frustrações nos trabalhos escolares, e os pais podem ajudá-los a vencer a maioria desses desapontamentos desde que percebam a tempo, visto que a criança disléxica faz um grande esforço na escola, poderá ficar mais cansada e os pais podem auxiliar para que ela tenha um dia mais folgado, é bom lembrar que embora a criança com dislexia precisa de muita atenção, não é bom que se dê mais atenção a ela do que aos outros membros da família.

[..]dislexia é um transtorno específico, sendo caracterizado pela dificuldade na correta e/ou fluente leitura de palavras, na escrita e nas habilidades de decodificação, interferindo na ampliação do vocabulário e conhecimentos gerais, quando se comparam sujeitos com todas as habilidades preservadas e outros com transtornos de leitura e escrita com a mesma idade, escolaridade e nível de inteligência. (RIBEIRO, 2008, p.2)

Para ajudar de maneira prática, os pais podem ler para seus filhos, independente da idade, visto que muitos disléxicos não compreendem o que estão lendo. Ajude-o a desenvolver algum interesse que talvez tenha pela arte de modo geral, como teatro, música, assista a TV, vídeos com a criança e depois converse sobre o que viram, incentive as atividades livres e elogie, motive e estimule a autoconfiança e autoestima da criança, dessa forma os pais serão um grande auxílio e contribuirão na educação e desenvolvimento dessas crianças.

6. A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Conforme a Associação Portuguesa de Dislexia, fundada em 2000, que tem como objetivo promover a investigação na área da dislexia, formar profissionais mais capacitados e intervir em crianças, jovens e adultos disléxicos, a intervenção em crianças com dislexia pode começar, com a formação específica dos educadores, no que se refere a saberes do campo da psicopedagogia, da didática e da pedagogia especial.

Também poderá ser feito etapas de avaliação de um caso, análise dos dados sobre história escolar, fazer o acompanhamento da criança, através de trabalhos dirigidos a auto-estima e a melhor realização acadêmica da criança, também o acompanhamento dos pais com a finalidade de explicar e aconselhar sobre o problema, com a ajuda dos pais proporem atividades de intervenção reeducativa e preventiva, e também a avaliação precoce.

De acordo com Gonçalves (2005), grande parte da intervenção psicopedagógica estará em buscar os talentos do disléxico, afinal os fracassos, sem dúvida, ele já os conhece bem.

Outra tarefa da clínica psicopedagógica é ajudar essa pessoa a descobrir modos compensatórios de aprender. Jogos, leituras compartilhadas, atividades específicas para desenvolver a escrita e habilidades de memória e atenção fazem parte do processo de intervenção.

À medida que o disléxico se percebe capaz de produzir poderá avançar no seu processo de aprendizagem e iniciar o resgate de sua autoestima. Na criança dislexia a leitura precisa ser ensinada, por meio de métodos adequados tratamento e com atenção e carinho a dislexia pode ser derrotada.

Quanto mais cedo começar o tratamento menos dificuldades elas terão

ao aprender a ler. A dislexia não pode passar despercebida, pois não é curada sem um tratamento apropriado, quando tratadas bem cedo, as crianças superam os problemas e se assemelham àquelas que nunca tiveram qualquer distúrbio da aprendizagem.

Já foram desenvolvidos diversos programas para curar a dislexia, a maioria dos tratamentos enfatiza a assimilação de fonemas, o desenvolvimento do vocabulário, a melhoria da compreensão e fluência na leitura. Tais tratamentos ajudam o disléxico a reconhecer sons, sílabas, palavras e, por fim frases.

Pode-se fazer com que a criança disléxica leia em voz alta com um adulto para que possa corrigi-la, para tanto, é importante lembrar que é um processo trabalhoso e exige muita atenção e repetição, mas o que certamente renderá bons resultados.

Segundo Snowhing et al. (2007, p.251), das diferentes formas de intervenção existentes, a combinação de treinamento na consciência fonológica com a instrução sistemática da leitura é aparentemente a mais eficiente, mas isso vai depender em grande parte das variações de diferença de cada indivíduo como a idade, os níveis de processamento fonológico, se a criança tem dificuldades correntes de fala e de linguagem, as habilidades visuais e semânticas, dentre outros.

Com relação a que deve realizar a intervenção em crianças com dislexia, muito vai depender da idade da criança e dos sintomas apresentados, pois a equipe de manejo muda com o tempo, dependendo de como se desenvolvem as dificuldades da criança, mas tradicionalmente, os educadores tem sido o que mais se envolvem no manejo das crianças com dificuldades de aprendizagens específicas. (Snowhing et al., 2007, p. 252). Portanto se faz necessário o conhecimento dos profissionais da educação referente à dislexia e como agir com a criança disléxica.

7. CONCLUSÃO

Nesse trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica para coleta de informações sobre o distúrbio de aprendizagem dislexia: suas causas, consequências e estratégias, a fim de melhorar a forma do convívio e do ensino. Família, escola, professores e disléxicos são os agentes desse processo de ensino-aprendizagem.

Em nosso estudo podemos confirmar que as causas da dislexia podem ser genéticas e neurológicas, e pode-se, então, concluir que este assunto ainda necessita de muita pesquisa para busca de novas informações quanto à melhor maneira de trabalhar para minimizar as dificuldades que os alunos possuem no ambiente escolar.

Constatamos ainda em nosso trabalho que não existem disléxicos entre os analfabetos. É nas salas de aula que a Dislexia se faz presente e o que é pior: de uma forma catastrófica e algumas vezes irreparável. As dificuldades de aprendizagem e alterações da linguagem podem ser diversificadas.

Contudo, com o desenvolvimento da presente pesquisa, foi possível observar alguns pontos determinantes no processo de diagnóstico e estratégias: primeiramente, e muito importante, é que a dislexia não deve ser motivo para se conceber o aluno como alguém não competente para a realização das tarefas as quais ele se dispõe a fazer; que a dislexia é um problema que pode ser tratado, embora ainda não tenha sido encontrada a cura para esse distúrbio; que é possível, através de um tratamento ideal, minimizar consideravelmente as consequências de tal problema.

Apesar de existir estudos que indicam que os fatores neurológicos são as principais causas. É preciso conhecer a dislexia para prestar atendimento ao aluno disléxico, tendo em vista que dessa forma o seu aprendizado seja bem guiado por profissionais capacitados na área da educação, também da saúde junto com a família.

Destacamos que o professor deve desenvolver ações pedagógicas para que os alunos disléxicos aprimorem seu desenvolvimento educacional e pessoal. É preciso desenvolver estratégias para que esses alunos consigam compreender o conteúdo através de jogos, materiais que estimulem o seu interesse.

As equipes das escolas devem estar preparadas para receberem essa criança e saber diagnosticar esse distúrbio de aprendizagem. Sendo necessário o acompanhamento de profissionais e uma intervenção psicopedagógica, objetivando a atender a criança com dislexia. Consideramos um dos principais distúrbios de aprendizagem a dislexia que se caracteriza pelo transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração.

Conforme pesquisas realizadas nesse trabalho verificou-se que a dislexia é também de origem genética e hereditária, portanto se a criança apresentar alguns sintomas que são dificuldades com a linguagem e escrita, dificuldades em copiar de livros e da lousa, troca de letras na escrita, confusão entre esquerda e direita, bom desempenho em provas orais, etc.

É importante procurar ajudar por meio de profissionais adequados, pois quanto mais cedo se fizer o diagnóstico e tratamento de crianças disléxicas melhor será seu desenvolvimento e evitará grandes transtornos a vida escolar da criança. Ressaltamos que a atuação psicopedagógica nas instituições de ensino é importante principalmente na prevenção de problemas e distúrbios de aprendizagem, pois uma vez que se previne não há a necessidade de tratar, o que facilita muito o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Toda escola deveria contar com psicopedagogos em seu quadro de funcionários. Ao se trabalhar com alunos com dislexia há várias formas, metodologias e estratégias próprias para serem utilizadas com este distúrbio específico da leitura e da escrita, mas se o psicopedagogo não tiver a capacidade

de notar que cada caso é um caso, ele não terá sucesso na sua profissão e em seus atendimentos.

Percebemos, ainda, que um dos fatores primordiais nesse processo de ensino e aprendizagem para o aluno disléxico é a forma como a escola articula a relação família, comunidade, professor e aluno, com um tratamento afetivo e respeitoso. Esse distúrbio pode ser identificado muito cedo no aluno, sendo que o tratamento é mais eficaz é quando o diagnóstico é feito ainda na fase da alfabetização.

Infelizmente, algumas escolas ou docentes não estão preparados para receber os alunos disléxicos e muitas vezes não possuem recursos didáticos adequados para aprendizagem dos alunos com essa dificuldade. Cada vez mais se sente a necessidade de que os professores se aperfeiçoem em seu trabalho, o que é fundamental para se diagnosticar dificuldades de aprendizagem em seus alunos e para adotar estratégias eficazes para trabalhar com os disléxicos.

Este estudo esclareceu com objetividade que o distúrbio de dislexia não se trata de um problema que pode ser superado a curto prazo, mas que é necessário um trabalho conjunto por parte da família, da escola e de profissionais específicos, sendo adotadas diferentes estratégias de trabalho, de modo a proporcionar que o aluno disléxico sintá-se acolhido e parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

Assim, de forma geral, foi possível alcançar o objetivo principal que é encontrar subsídios para se trabalhar com alunos com dislexia e que quanto mais cedo for identificado o problema, mais ameno será o problema e suas causas. Também, identificou-se que é necessário que as escolas se preparem adequadamente em relação à forma de se trabalhar, especificamente para o domínio e à aprendizagem individualizada, e que o estudo também auxiliam os docentes a coletar informações sobre o trabalho pedagógico, para que os sujeitos consigam viver de maneira melhor e desenvolver o processo de aprendizagem.

Destacamos a importância que os educadores tenham conhecimento dos distúrbios de aprendizagem e da dislexia para que possam fazer o diagnóstico correto e intervir da forma correta, tornando assim o aluno, um sujeito independente e autossuficiente. É importante lembrar que ser disléxico é condição humana e cada um tem seu jeito de ser e de aprender, e cabe ao educador auxiliar no jeito de aprender do aluno.

Portanto, saber que a dislexia não é uma doença, mas um distúrbio, não contagioso e passível de intervenção, é o primeiro passo para o entendimento e desmistificação deste vasto, complexo e contraditório universo do disléxico. É um trabalho que merece muito amor e dedicação por parte do professor, mas é preciso perceber no decorrer do caminho o avanço na construção do seu aprendizado, sob orientação, é claro, da prática pedagógica do docente que entenda a dislexia.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Dislexia. Em: http://www.andislexia.org.br/hdl6_12.asp. Acesso realizado em 24/09/2017.

BERBERIAN; Formação continuada de professores VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores. Universidade Estadual Paulista – UNESP: São Paulo, 1995.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 1996.

GOMES, Ádila Daiana dos Santos et all **Contribuições para uma melhor identificação da Dislexia no ambiente escolar**. Revista da ABPP: São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/106.htm>. Acesso em Março de 2014.

GOMES, Ivone Alvino de Barros **Dificuldades de Aprendizagem nas Séries Iniciais. Brasília: Escola Superior Aberta Do Brasil** Discauculia, 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/54008200/Escola-Superior-Aberta-Do-Brasil-Discauculia>. Acesso em Março de 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. 2006 **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

HOUT, Anne Van. Estienne, Françoise. **Dislexias**: descrição, avaliação, explicação e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, apud SOUZA, M, A.T. EAD - Cursos a Distância. 1998, 2002. Disponível em: Acesso em Março de 2014.

OSTI, A.; JÚLIO, A. A.; TORREZIN, L. J.; SILVEIRA, C. A. F. **A atuação do Psicopedagogo em Instituições de Ensino: Relato de Experiência**. In: *Revista de Educação*. v. VIII, n. 8, set. 2005, p.1.

RIBEIRO, Florbela Lopes. **A Criança Disléxica e a Escola**. 2008. Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial) Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2008, p. 49.

SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE, Joy. **Dislexia, Fala e Linguagem – Um Manual do Profissional**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Ana Lúcia da, SOUZA, Leda Delfina de Oliveira e, CRUVINEL, Leila Delfina de Oliveira Roque. 2007. **Psicopedagogia e Dislexia: do porquê ao que fazer?** Belo Horizonte: Autêntica.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a Dislexia. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RELATO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIAS PARA CONTAR, CAMINHOS A CONSTRUIR

Andreia Cabral Colares Pereira¹

1. INTRODUÇÃO

A comunidade do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), bem como as demais instituições de formação de professores foi desafiada a encontrar formas de atuação condizentes com os avanços que a ciência e a tecnologia nestes tempos de cibercultura e uso massivo de Tecnologias Digitais (TD), entendo aqui TD como o subconjunto de tecnologias associadas às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) vinculadas aos sistemas digitais e à rede Internet e seus serviços. Nesse cenário de constante mudança e sinergia crescente, onde as novas tecnologias permitiam um olhar diferenciado aos problemas da sociedade em face das oportunidades criadas no que tange a educação especial, as oportunidades de trocas e interações com a região nas quais os câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) estavam inseridos assumiam uma importância sem precedente na história desta instituição.

O IFSul é formado pela Reitoria, por 12 Câmpus e 2 Câmpus Avançados: Câmpus Pelotas (1943), Câmpus Pelotas - Visconde da Graça (1923), Câmpus Charqueadas (2006), Câmpus Sapucaia do Sul (1996), Câmpus Passo Fundo (2007), Câmpus Camaquã (2010), Câmpus Venâncio Aires (2010), Câmpus Bagé (2010), Câmpus Santana do Livramento (2010) com o Câmpus Avançado Jaguarão (2014), Câmpus Sapiranga (2013) com o Câmpus Avançado Novo Hamburgo, Câmpus Gravataí (2013) e Câmpus Lajeado (2013).

Dentre os projetos que acompanhei e que foram desenvolvidos pelo IFSul podemos citar: “Desenvolvimento de uma ferramenta de Tecnologia Assistiva com Android”, “AnLibras Aplicativo para sistema Android tradutor para Língua Brasileira de Sinais”, “Duo Driver - Sistema Bimodal de Adaptação Veicular Para Pessoas Com Deficiência Física ou Mobilidade Reduzida”, “EyeSee

¹ Doutora em Educação - Professora aposentada/ Instituto Federal Sul-rio-grandense/ andreiacolares@gmail.com.

- Um sistema de auxílio no reconhecimento de objetos para deficientes visuais utilizando tecnologias de visão computacional de código aberto”, “GVirtual - Assistente Virtual de Corridas para Deficientes Visuais”, “Sistema Mecatrônico de Auxílio a Amputados”, “Bengala Inteligente para Deficientes Visuais”, “Roupeiro Automatizado”, “Melhoria da mobilidade experenciação para pessoas com deficiência física e/ou múltipla”, “Inclusão Social e Digital: Comunicação entre dois meios”, “Plataforma Educacional Web para deficientes intelectuais”, “Acessibilidade em Conteúdo: tradutor de português para LIBRAS em site piloto do IFSul Campus Pelotas Visconde da Graça”, “Acessibilidade: informações em Braille nos rótulos dos vinhos produzidos no Campus Pelotas Visconde da Graça”, “Estudo quali-quantitativo sobre Tecnologias Assistivas no cenário das escolas municipais de Pelotas”, “Inclusão Digital”, “Não Existem Pessoas Invisíveis: o Caminho é a Inclusão”, “O Ensino de Música a Pessoas com Deficiência Visual”.

Não basta apenas a quebra de barreiras arquitetônicas e físicas das instituições, e sim, priorizar uma mudança cultural e comportamental de todos os envolvidos no processo, capaz de compreender as reais necessidades: adequações culturais conforme o contexto contemporâneo dos seus professores, servidores técnico-administrativos em educação e uma liderança comprometida dos seus gestores, em todos os níveis e instâncias, para com as pessoas com necessidades educacionais específicas.

1.1 A relevância do tema em questão

A valorização da singularidade do ser humano, bem como, sua participação na sociedade fortalece a democratização da educação em seu sentido mais amplo das pessoas e a possibilidade de participação são fundamentais para que tenhamos uma sociedade mais democrática. Fortalecer a participação social e a rede de órgãos gestores é essencial para efetivação da lei na vida de todos os sujeitos envolvidos. É pertinente ressaltar que uma política pública só pode se materializar a partir não só de seu marco legal, mas, acima de tudo, da consolidação de suas instituições. Porém não podemos esquecer, uma política pública para materializar-se, depende além do de marco legal, mas de instituições consolidadas. Portanto, mais do que nunca, é preciso fortalecer os órgãos gestores e os conselhos.

Aqui elencamos alguns questionamentos: teoria e prática podem caminhar juntas? Podemos romper barreiras das disciplinas e pensar ações interdisciplinares na perspectiva da transversalidade? Institutos Federais mais democráticos exigem inclusão, acessibilidade e direitos humanos como fontes de inspiração da gestão, ensino, pesquisa e extensão. A democratização da educação inclusiva exige que o IFSUL uma transversalidade na radicalidade dos direitos humanos é exercitar práticas que rompam barreiras do conhecimento.

Os espaços educacionais promovem mudanças culturais, e este é o grande legado destas iniciativas - modificar a rigidez do espaço para fomentar a diversidade. Não há democracia sem respeito aos direitos humanos, não há sustentabilidade sem acessibilidade. Portanto, direitos humanos, democracia e sustentabilidade são **INDISSOCIÁVEIS**. Uma utopia necessária para colocarmos no horizonte de nossas lutas.

O lutar por uma causa em que se acredita sempre exigirá esforços e perseverança. Seguimos na missão de construir a boa política. Isso significa dialogar, ter convicções e coragem. Lutamos todos os dias, em todos os lugares. Errando, acertando, mas sempre em frente na direção dos sonhos mais utópicos. Somos eternos sujeitos de nós mesmos e daquilo que buscamos, individual e coletivamente. Acreditamos na radicalidade imprescindível da inclusão e na universalidade de direitos com igualdade de oportunidades para todas as pessoas.

Por mais que existam cursos de formação, recursos para acessibilidade nas escolas e políticas públicas que vão em direção à garantia de direitos da pessoa com deficiência, a transformação do papel da escola exige precisa provocar uma mudança cultural da sociedade como um todo. Enquanto não houver a internalização e conscientização da relevância dos conceitos de igualdade de oportunidades e acessibilidade, ou seja, enquanto não eliminarmos as infinitas e presentes barreiras ainda percebidas, a luta por uma educação inclusiva será representada por uma legião de guerreiros imbatíveis.

O esforço de todo excluído sempre é maior que os entraves reinventados. Aproximamos-nos e tomamos como nossa a sua luta. A união é uma luta selada em nome de um pacto civilizatório tão urgente e necessário

A maior de todas as lutas, não é contra inimigos concretos, mas quando enfrentamos a ignorância e a incapacidade de ouvir e dialogar de forma fraterna. Nunca devemos julgar as pessoas na perspectiva em que se encontram, pois incorreria em um erro que pode ser cruel e devastador. Humanos são constituídos de diversas possibilidades. Como diria Friedrich Nietzsche “Não há fatos eternos, como não há verdades absolutas.”

2. IMPLICAÇÕES PESSOAIS COM O TEMA

A inclusão escolar em um país como o Brasil, que busca minimizar as desigualdades sociais, significa buscar parcerias, ações conjuntas e solidárias entre o público e o privado, entre o social e o individual, entre a escola e a família, entre a sociedade civil e o Estado.

No IFSul essas variáveis ganham relevância e passam a exigir maior atenção, posto que, via de regra, o currículo informal presente na história de cada aluno constitui-se em importante fonte de insumos para o planejamento,

seleção e execução das atividades. A inclusão educacional deve oferecer aos sujeitos com deficiência a possibilidade de se capacitar profissionalmente, dentro das habilidades, aspirações e condições de cada um. Cabe, pois, às instituições educacionais conhecer em profundidade tanto as deficiências como o mercado de trabalho, para que possam atender as demandas exigidas. A inclusão não pode se restringir ao acesso dos sujeitos com as denominadas deficiências às escolas, ou seja, dar o acesso a sujeitos que possuam algum tipo de deficiência e acessibilizar os espaços públicos, mas deve observar a necessidade deste segmento da população em se manter economicamente ativo, para que sua autonomia seja não só de direito, mas também de fato.

As escolas profissionalizantes tecnológicas têm diante de si o desafio de efetivar políticas inclusivas apropriando a possibilidade de ingresso nesses espaços escolares, tarefa, destinada historicamente, somente a escolas especializadas.

Não basta tornar acessível o ambiente de estudo, mas antes o de proporcionar atendimento e condições propícias que possibilitem a permanência destes alunos nos cursos da instituição. É importante que haja consonância das escolas profissionalizantes e especializadas com a comunidade e as empresas, de forma sistematizada, organizada e participativa a fim de que exerçam seu papel de forma plena.

As políticas existentes para a inclusão da pessoa com deficiência atacam tipicamente consequências e não as causas da exclusão social, como a baixa escolaridade. São necessárias políticas que causem impactos também para a oferta de trabalho qualificado que atenda as especificidades deste sujeito.

A ideia da escola inclusiva pressupõe, portanto, mudanças tanto no âmbito individual, quanto no coletivo, o que implica na modificação de um paradigma sócio educacional. Para Sasaki (2004, p. 1):

na vida educacional, o que vai mudar daqui para frente é o paradigma pelo qual deverá ser vista a inserção escolar de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto as comuns como as especiais) precisam ser reestruturadas para acolherem todo o espectro da diversidade humana representada pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiência e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

Mas para que a escola regular trabalhe dentro desse novo paradigma, é necessário que a comunidade escolar, em especial o corpo docente, se prepare para atuar com essa nova realidade, que se apresenta no cotidiano da sala de

aula. Ao mesmo tempo em que enfatiza o papel da sociedade no favorecimento dessa nova prática pedagógica, a ideia da inclusão res também a subjetividade de cada um. Lidar com o diferente representa, para cada pessoa, a desconstrução de aspectos da sua história de vida, da sua singularidade. Será necessário descobrir novos caminhos, indo ao encontro à desconstrução de preconceitos respeitando o outro na diferença e o acolhendo de maneira solidária. A inclusão deve ser concebida de forma generalizada e a cada um na sua própria identidade. A escolarização da pessoa com deficiência vem passando por importantes mudanças conceituais, fundamentadas em novos paradigmas educacionais, que sustentam uma escola de qualidade para todas as pessoas, aberta ao convívio com a pluralidade cultural, étnica, socioeconômica e individual, tendo como responsabilidade a missão de conhecer, respeitar e acolher as necessidades educacionais de cada aluno.

Essa nova forma de conceber a educação preconiza a inserção do aluno com deficiência nas escolas regulares, devendo compartilhar do ensino comum como qualquer criança da sua idade. A inclusão escolar é uma prática relativamente nova.

Muitas pessoas de nossa sociedade destacam que a inclusão significa fazer parte de algo. Consideramos importante destacar que a inclusão também se caracteriza por interesses de cada pessoa. Não basta apenas estar presente ou de fazer parte, mas sim, fazer parte de algo e usufruir os benefícios que o todo possui. É no teor dos benefícios que se encontra a exclusão e a inclusão das pessoas com deficiência na realidade. Acreditamos que as pessoas com deficiência não veem com relevância o fazer parte de, mas sim à exclusão que sofrem na conquista dos benefícios, destacados pelos interesses de cada um. Interesses que todos da sociedade possuem. Interesses que nos movimentam na busca dos benefícios e destes para a satisfação de nossas necessidades de várias ordens. Um exemplo disso seria a questão educacional para as pessoas com deficiência.

Percebe-se que a sociedade, como também professores e as próprias pessoas com deficiência, ainda carecem de uma reflexão crítica sobre duas questões básicas, e que são totalmente distintas, mas o entendimento é necessário e urgente. Falo da Integração e Inclusão. Apesar de ambas serem modelos de inserção, são, essencialmente, distintas. Na Integração, a pessoa com deficiência tem que se adaptar ao sistema. Na Inclusão, o sistema é que deve se adaptar as pessoas com deficiência. Destaca-se esta diferença, pois parece que em nosso meio estão falando de Inclusão e praticando a velha Integração. Muitas pessoas com deficiência possuem habilidades adaptativas pessoais bastante evoluídas. É nesta tríade de características envolventes, e na sua relação com o meio, que confundimos a Integração e a Inclusão. Pessoas com deficiência com habilidades

adaptativas apuradas não colocará tanto em choque suas necessidades com a falácia do meio. Pode-se pensar que, neste caso, a Inclusão está funcionando, mas na realidade, temos uma pessoa com deficiência integrada hábil em suas características. Partindo desta premissa podemos destacar que, na Integração, a Escola e o Sistema ocultam seu fracasso, isolando os alunos, e apenas Inclui aqueles que não se constituem um desafio a sua competência.

Para que mudanças ocorram na sociedade deve haver responsabilidade mútua assumida pelas escolas, pelos gestores, pelos servidores, pelos diferentes programas de governo, pela própria sociedade. Visualiza-se a escola como um local de construção do conhecimento e de socialização do saber, vislumbrando a eliminação das desigualdades, na busca de uma existência mais digna, livre e consciente, pois, no nosso entendimento, a maior limitação desses indivíduos é a falta de apresentação de meios potencializadores que priorize o olhar humanizador que jamais pode ser concebido como apartador da educação.

Espera-se que o único diferencial das pessoas com deficiência em relação aos demais seja a necessidade de acolhimento e de recursos, sobretudo tecnológicos, que propiciem meios de adaptação em relação à sociedade e ao trabalho e obviamente, os processos de formação permanente. Quando falo em formação docente dos professores preciso considerar o paradigma do direito ao acesso e permanência em igualdade de condições aos estudantes com deficiência. Este paradigma precisa fazer parte do dia-a-dia do instituto, pois se trata de um direito fundamental de todo o cidadão.

Esta mudança requer um novo acontecer didático, um currículo da diferença. Quais são os grandes desafios que a educação inclusiva encontra e quais as estratégias de superação e de continuidade desta construção fecunda? O que me inquieta nesta experiência como profissional da educação que sou, como mulher comprometida com a luta social pelo direito das pessoas com deficiência, do direito a ter direitos, direito a ser humano é que ainda é preciso lembrar que existe uma população imperceptível dentro da própria luta pela diversidade: as pessoas com deficiência. Existe uma hierarquia, quem vale mais, quem vale menos, quem sofre mais, quem sofre menos.

Procura-se ao formular políticas, diretrizes e orientações propor tal concepção de pluralidade, de que a pessoa com deficiência é um sujeito de direitos à educação e que precisamos transpor a barreira do apartheid, da segregação que ainda nos ronda permanentemente. Há uma disputa permanente de espaço, ainda existem setores e segmentos que defendem a coexistência de duas propostas de escola, a tradicional e a inclusiva, dizendo que isto é fruto de uma escolha, de uma democracia.

3. PROCESSOS PEDAGÓGICOS ESTABELECIDOS - DESAFIOS DA TRANSVERSALIDADE

A escola como espaço de reconhecimento da diversidade e a educação como direito humano está desafiada à construção de um sistema educacional inclusivo e ao mesmo tempo disposta ao diálogo com outros setores da sociedade, como processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

As discussões que compõem este relato articulam-se entre si ancoradas pelos princípios, conceitos e definições preconizados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência outorgada pela ONU que sistematizam estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do século XX e nos primeiros anos deste, criando espaços para a construção de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social. Nessa concepção de saber e de escola, pensar uma política de inclusão e acessibilidade para os sistemas de ensino, como condição importante para a efetivação do direito das pessoas com deficiência à educação, requer mudanças na concepção, definição e implementação de políticas públicas, a partir dos diversos movimentos que reorganizam o espaço escolar e identificam as diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras.

Para a efetivação deste debate, a educação que busca responder aos desafios do século 21 precisa estar sintonizada com uma sociedade mais participativa, em que o controle social das políticas públicas seja efetivo e transparente.

A sociedade vem buscando formas inovadoras e mais proficuas de participação e de implementação de ações desenvolvidas pelas pessoas. E isso, certamente, faz parte da dimensão de nossa pátria, a qual a democracia afirma-se como um regime universal, revitalizando as estruturas e possibilitando que a cidadania seja parte viva do cotidiano, com todas as contradições que apresenta. A escola precisa ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são compartilhados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. Para Giroux e Simon (1995, p. 95):

“... as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.” (GIROUX e SIMON, 1995)

Percebemos que a escola possui e assume o papel de transformar a sociedade. Porém, ela é produto e produtora das relações sociais. Então, que

cenário vem sendo desenhado por ela no atual momento histórico? Segundo Paro (2001, p. 10):

“Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera canceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica” (PARO, 2001)

Na educação, nos deparamos com alguns dilemas: como dar conta de questões da sociedade contemporânea que são cada vez mais complexas em um cenário em que prevalece uma visão superficial e uniformizadora das ideias? Como trabalhar valores duradouros em uma perspectiva de preservação do planeta para as futuras gerações quando os valores enfatizados hoje destacam o consumismo e a instantaneidade de tudo?

Nesse contexto, a escola tem o desafio de acompanhar estas mudanças, de modo a repensar a concepção de educação que faça sentido na contemporaneidade, tendo como valores norteadores desse debate o respeito às diferentes formas de cultura, o incentivo à participação social, o desenvolvimento do pensamento crítico e o compromisso com uma sociedade mais justa e ambientalmente responsável.

Dar conta dessa visão implica avançarmos na direção de um modelo em que a educação possa se comunicar com as outras áreas. Buscar uma nova abordagem pautada por um olhar sistêmico capaz de enxergar e analisar o todo e as partes. Ou seja, um saber específico, contextualizado numa visão macro e transdisciplinar.

4. CONSIDERAÇÕES

A compreensão dos caminhos da política da pessoa com deficiência no Brasil nos dá diferentes perspectivas. A forma como a construção dos instrumentos - órgão gestor, comitê gestor, conselho, comissão permanente de acessibilidade são espaços que nos ajudam a pensar como a internalização dos conceitos de acessibilidade e inclusão se constroem na direção dos direitos humanos. Reafirmamos o fato de ser uma política ampla, que necessita de diálogos transversais e que nos apresenta um novo elemento – a educação como idioma para construirmos pontes entre saberes que estão desconectados.

Sabe-se que não cabe apenas à educação toda a tarefa da transformação da sociedade. Entretanto, ela se torna um fator importante, que pode ajudar na reinvenção de uma nova relação social, na qual discursos diferentes não

impedem o diálogo. A educação é desafiada, permanentemente, a se reformular. Portanto, precisamos estar sempre dispostos a vencer nossas próprias resistências e a viabilizar a construção de uma escola pública que, de fato, eduque para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento de transformação social. De forma ainda mais efetiva, precisamos referenciar nossa prática no nosso próprio discurso. Por exemplo, refletir o que significa para cada um de nós a afirmação, tantas vezes repetida, de que devemos “formar um cidadão crítico, reflexivo, autônomo, ciente de seus direitos e deveres, capacitado para participar da construção de uma sociedade mais igualitária”. Se esse é realmente o propósito de todos os que repetem tal discurso, é preciso transpô-lo para as relações concretas de nossa prática educativa.

Modelos que transformam paradigmas exigem profundas imersões formativas nos mais variados espaços sociais. Este é um desafio do presente, garantir que estes diálogos sejam democráticos, para que assim, a conexão dos direitos conquistados possa ser traduzida em uma agenda que de fato, seja o desejo da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

___ **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial/Brasil, Brasília: Presidência da República Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Setembro/2007. 48p.

___ Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: 2001.

___ Senado Federal. **Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica**: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

Sasaki, R. K. **Vida independente**: na era da sociedade inclusiva. São Paulo: RNR, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA LIBRAS NO AMBIENTE EMPRESARIAL

Elaine Christina Furtado Soares de Souza¹

Gláucio Castro Júnior²

Daniela Prometi³

Neemias Gomes Santana⁴

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas Surdas no ambiente empresarial é uma prática essencial para promover a diversidade e a equidade no local de trabalho. O ensino da Língua de Sinais Brasileira (Libras) aos colaboradores e gestores de empresas desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo uma comunicação eficaz e inclusiva com funcionários Surdos. Em um mundo corporativo cada vez mais globalizado e diverso, a capacidade de se comunicar em Libras não só atende às exigências legais de acessibilidade, mas também enriquece a cultura organizacional e promove um ambiente de trabalho mais colaborativo e produtivo.

O aprendizado de Libras no ambiente empresarial oferece múltiplas vantagens tanto para os colaboradores Surdos quanto para a empresa como um

-
- 1 Mestranda em Linguística do Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Membro do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa em Variação Linguística da Libras (Laboratório Núcleo Varlibras) E-mail: elaine.furtado.unb@gmail.com.
 - 2 Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Coordenador do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa em Variação Linguística da Libras (Laboratório Núcleo Varlibras). E-mail: librasunb@gmail.com.
 - 3 Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília (UnB). Vice-coordenadora do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras (Laboratório Núcleo Varlibras). E-mail: danielaprometi@gmail.com.
 - 4 Professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) na Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Membro do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa em Variação Linguística da Libras (Núcleo Varlibras). E-mail: miasunb@gmail.com.

todo. Para os funcionários Surdos, a presença de colegas e gestores capacitados em Libras significa maior participação nas atividades diárias, acesso igualitário a informações e oportunidades de desenvolvimento profissional. Para a empresa, a inclusão de Libras contribui para a formação de equipes mais coesas e diversas, estimula a inovação ao integrar diferentes perspectivas e experiências, e fortalece a reputação da organização como socialmente responsável e comprometida com a inclusão. Num contexto capitalista, a participação produtiva e consumista é essencial para a afirmação cidadã de um indivíduo. Dessa forma, o trabalho desempenha um papel central como um componente vital para a realização pessoal e o fortalecimento da autoestima. Para além de simplesmente prover recursos materiais para a subsistência, o trabalho é uma fonte significativa de satisfação na vida. Contudo, é lamentável que muitas empresas contratem pessoas Surdas apenas para atender às exigências da Lei de Cotas para Deficientes (Lei nº 8.213, de 25 de julho de 1991), sem dedicar esforços adequados para preparar um ambiente acolhedor e inclusivo que atenda às necessidades específicas desses colaboradores, além da necessidade de promover a inclusão da Libras nas empresas.

Implementar programas de inclusão da Libras nas empresas também apresenta desafios que precisam ser superados para alcançar um impacto significativo. Entre esses desafios estão a sensibilização dos colaboradores sobre a importância da comunicação inclusiva, a disponibilização de recursos adequados para o aprendizado contínuo de Libras, e a integração dessa prática no dia a dia da empresa. Superar esses obstáculos requer um compromisso firme da liderança, políticas claras de inclusão e investimento em treinamentos especializados que vão além do aprendizado básico de sinais, incluindo a compreensão cultural e social da comunidade Surda.

Além dos benefícios diretos para a comunicação interna, a inclusão da Libras no ambiente empresarial pode abrir novas oportunidades de negócios. Empresas que demonstram um compromisso genuíno com a inclusão podem atrair uma base de clientes mais diversificada e leal, especialmente entre a comunidade Surda e suas redes de apoio. Este compromisso pode também diferenciar a empresa no mercado, criando uma vantagem competitiva ao mostrar que ela valoriza todos os seus stakeholders e está disposta a investir em práticas inclusivas.

Promover a inclusão da Libras no ambiente empresarial é uma questão de responsabilidade social corporativa. As empresas têm um papel vital a desempenhar na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, e a inclusão de pessoas Surdas é uma parte fundamental desse esforço. Ao incorporar Libras em suas operações, as empresas não apenas cumprem suas obrigações legais, mas também contribuem para a criação de um ambiente

onde todos os colaboradores, independentemente de suas habilidades auditivas, podem alcançar seu pleno potencial.

Benefícios da inclusão de Libras no Ambiente Empresarial

A Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), visa promover a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A inclusão da Língua de Sinais Brasileira (Libras) no ambiente empresarial é crucial para garantir uma comunicação eficaz entre colaboradores Surdos e não-surdos. Quando todos os funcionários sabem Libras, a troca de informações se torna mais precisa, eliminando barreiras de comunicação e permitindo a plena participação dos colaboradores Surdos em atividades diárias, reuniões e na compreensão de instruções e feedbacks. Assim, Libras promove uma comunicação mais inclusiva e colaborativa na empresa.

A utilização de Libras no ambiente de trabalho reduz mal-entendidos e erros de comunicação, que são comuns quando a comunicação depende apenas da leitura labial ou da escrita, onde nuances importantes podem ser perdidas. Ao capacitar funcionários não-surdos em Libras, a empresa garante que mensagens críticas sejam transmitidas de maneira precisa e compreensível. Isso é crucial em situações que exigem respostas rápidas e precisas, como em operações de segurança ou em processos envolvendo vários departamentos.

Sendo assim, a língua de sinais apresenta também propriedades compartilhadas por outras línguas e permite a expressão de vários assuntos e temas. Mas a comunicação só será eficaz dependendo da clareza, do domínio e da organização visual-espacial das informações, a partir da sinalização e da interpretação de forma adequada, pois, além dos referentes serem estabelecidos no espaço, a imagem mental do significado e do significante deve ser formada rapidamente no momento da sinalização, e por isso é preciso elaborar, sentir e expressar as diversidades da língua que muitas vezes pode não estar escrito (CASTRO JUNIOR, 2014, p.82).

O ensino de Libras no ambiente empresarial melhora a comunicação direta e promove um senso de inclusão e pertencimento entre colaboradores Surdos. Quando colegas não-surdos aprendem Libras, fortalece-se a cultura de respeito e empatia, valorizando os colaboradores Surdos e criando um ambiente de trabalho mais harmonioso e motivador. Essa inclusão ativa eleva a moral e a satisfação no trabalho. Além disso, a inclusão de Libras serve como um modelo de responsabilidade social e diversidade, melhorando a imagem externa da empresa e atraindo talentos e clientes que valorizam práticas inclusivas.

O desenvolvimento linguístico de um indivíduo Surdo transcorre naturalmente através da faculdade da linguagem, contudo, em modalidade distinta da oral. Em vez de usar o canal oral-auditivo, a língua de sinais se expressa através do canal gestual-visual. É preciso considerar que a comunicação não se desenvolve por mera pantomima ou gesticulação, mas por meio de uma língua sinalizada. (SANTOS, 2017 p. 16-17).

Empresas que adotam Libras demonstram um compromisso genuíno com a inclusão e a equidade, posicionando-se como líderes em práticas empresariais inovadoras e socialmente responsáveis. Dessa maneira, a inclusão de Libras não apenas facilita a comunicação, mas também promove um ambiente de trabalho mais inclusivo, produtivo e respeitável.

A inclusão de Libras no ambiente empresarial tem um impacto positivo significativo na cultura organizacional, promovendo diversidade e inclusão. Quando colaboradores Surdos se sentem incluídos e compreendidos, aumenta o sentimento de pertencimento e respeito mútuo, criando um ambiente de trabalho harmonioso. Esta cultura inclusiva é crucial para atrair e reter talentos diversos, demonstrando o valor da diversidade. Além disso, a inclusão de Libras melhora a produtividade ao garantir comunicação eficaz entre colaboradores Surdos e não-surdos, reduzindo o tempo gasto em clarificações e correções, facilitando a resolução de problemas, a tomada de decisões e a execução de tarefas.

A adoção de Libras incentiva a inovação empresarial ao integrar diversas perspectivas e experiências, permitindo que a criatividade floresça. Colaboradores Surdos contribuem com ideias únicas e soluções inovadoras, promovendo um ambiente de diversidade de pensamento que ajuda a empresa a se destacar competitivamente. Empresas inclusivas tendem a ser mais adaptáveis e resilientes, essenciais para o sucesso a longo prazo. Além disso, a inclusão de Libras melhora a produtividade e a cultura organizacional, fortalecendo a reputação da empresa como responsável e progressista. Isso atrai talentos diversos, clientes e parceiros, enriquecendo a cultura organizacional e solidificando a posição da empresa como líder em responsabilidade social e inovação.

Existem alguns exemplos que ilustram como empresas de diferentes setores têm adotado a Libras para promover a inclusão e a diversidade, resultando em benefícios tangíveis como melhor comunicação interna, aumento na satisfação dos colaboradores, e uma imagem positiva junto ao público e aos clientes. O quadro 01, a seguir apresenta essa realidade:

QUADRO 01 - Exemplos de Empresas com Programas em Libras

EMPRESA	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA	RESULTADOS OBTIDOS
NATURA	Implementação de treinamento em Libras para funcionários e gestores, incluindo módulos presenciais e online.	Melhor comunicação interna, aumento da satisfação dos funcionários Surdos, reconhecimento como empresa inclusiva.
BANCO DO BRASIL	Cursos regulares de Libras para funcionários em diversas agências, com foco em atendimento ao cliente Surdo.	Atendimento ao cliente Surdo mais eficiente, redução de barreiras de comunicação, melhoria na imagem institucional.
MAGAZINE LUIZA	Programa de inclusão que envolve treinamento em Libras para colaboradores e criação de conteúdo acessível em Libras para clientes.	Aumento na inclusão de funcionários surdos, melhoria nas vendas e atendimento ao cliente, destaque em responsabilidade social.

Fonte: arquivo próprio.

Na Natura, em 2019, 50 funcionários foram formados como padrinhos. Eles aprendem voluntariamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e apoiam os colegas com deficiência auditiva no seu dia a dia de trabalho. Nos processos de feedback com a gestão e nas consultas no Espaço Saúde, é possível acionar uma plataforma on-line, com intérpretes em libras que realizam a tradução via videoconferência. (FILIPPE, 2020).

De maio até agosto de 2022, o Banco do Brasil registrou mais de 2,5 mil chamadas em Libras originadas nas unidades presenciais e canais remotos (App, site ou WhatsApp BB). O Banco do Brasil foi a primeira instituição financeira a promover o atendimento amplo em Libras nas suas agências, CRBB, SAC e Ouvidoria. Os clientes surdos contam com intérpretes simultâneos no atendimento presencial e remoto, por chamada de vídeo via central especializada. Nas agências, a chamada é iniciada pelo funcionário do BB, enquanto pelo App ou site, o cliente pode iniciar uma chamada de vídeo com um intérprete, que por meio de uma linha exclusiva com o BB, traduz o atendimento da Central de Relacionamento BB, SAC e Ouvidoria. (IMPRENSA, 2022).

Em um primeiro momento pode ser difícil entender como o Magazine Luiza trabalha a inclusão com os seus clientes, mas esse é um objetivo da empresa há muito tempo. Lá atrás, a varejista foi responsável por colocar a primeira máquina de lavar roupas nas casas das famílias brasileiras. O que hoje é totalmente comum, na época teve um valor enorme principalmente para as mulheres, que tradicionalmente são responsáveis pelas atividades domésticas. Um ganho de tempo e liberdade. (MUNDORH, 2024).

Atualmente, em um mundo que é cada vez mais voltado para o ambiente virtual, o ML aposta na inclusão digital como caminho para a acessibilidade. E a gente sabe como a tecnologia tem o poder de levar as pessoas mais longe. Hoje, mais

do que nunca, muitos serviços e informações só podem ser acessados *online*, de forma que é super importante saber utilizar os aparelhos eletrônicos. Ciente disso, a empresa lançou o aplicativo Lu Conecta, que tem dicas sobre como usar celulares e computadores e atendimento 24h para dúvidas. Assim, mais pessoas têm acesso a tudo que está disponível na internet. Da porta para dentro, o Magazine tem dois trunfos importantes para a criação de um ambiente inclusivo: as políticas corporativas e uma cultura forte. (MUNDORH, 2024).

Desde 2013 a companhia tem posto em prática seu Programa de Inclusão Social, que é pautado em treinamentos e cursos internos. Foram desenvolvidos cursos intensivos de Libras para as regionais e cursos abertos para as equipes, aproximando os funcionários ouvintes dos surdos. Além disso, uma série de sensibilizações foi realizada, para quebrar o que costuma ser a maior barreira para a acessibilidade: o comportamento das pessoas. Por fim, também na implantação do programa, várias lojas passaram por reformas para ficarem com estruturas arquitetônicas acessíveis, possibilitando o deslocamento de funcionários e clientes com mobilidade reduzida. (MUNDORH, 2024).

Outra iniciativa importante é a participação da empresa na Rede Empresarial de Inclusão, um conjunto de empresas que tem a missão de promover a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio da troca de conhecimentos e parcerias. (MUNDORH, 2024).

A inclusão de programas em Libras (Língua de Sinais Brasileira) por empresas demonstra um compromisso significativo com a acessibilidade e a promoção da igualdade. Empresas como a Magazine Luiza, que oferece atendimento ao cliente em Libras e que integra intérpretes de Libras em suas lojas e canais de comunicação, exemplificam esta prática inclusiva. Essas iniciativas não apenas melhoram a experiência dos clientes Surdos e deficientes auditivos, mas também fortalecem a imagem das empresas como socialmente responsáveis e inovadoras. Ao adotar programas em Libras, essas companhias não só cumprem um papel crucial na sociedade, como também inspiram outras organizações a seguirem o mesmo caminho de inclusão e diversidade.

A implementação de Libras nas empresas promove um ambiente inclusivo e comunicativo, permitindo a plena participação de funcionários Surdos e deficientes auditivos. Sensibiliza todos os colaboradores sobre inclusão e diversidade, ampliando suas habilidades comunicativas. Isso resulta em um atendimento ao cliente mais eficiente e um ambiente de trabalho mais colaborativo e empático, formando equipes mais coesas e preparadas, fortalecendo a cultura organizacional e aumentando a satisfação e retenção dos empregados.

Desafios e soluções na implementação de programas de ensino de Libras

A implementação de programas em Libras (Língua de Sinais Brasileira) nas empresas enfrenta diversos desafios, sendo a resistência à mudança um dos mais significativos. Muitos colaboradores e gestores podem demonstrar relutância em adotar novas práticas e tecnologias, especialmente aquelas que requerem um investimento de tempo e esforço para aprender uma nova língua. Essa resistência pode ser motivada por um desconhecimento sobre a importância da acessibilidade ou por uma percepção errônea de que a inclusão de Libras não trará benefícios diretos e imediatos à empresa. Superar essa barreira requer uma mudança de mentalidade, promovida por meio de campanhas de conscientização e treinamento, que demonstrem a relevância e os benefícios da inclusão para todos os membros da equipe.

A implementação de programas de acessibilidade em Libras enfrenta desafios significativos devido à falta de recursos financeiros e humanos. Empresas menores frequentemente têm restrições orçamentárias que dificultam a alocação de fundos para treinamento e contratação de intérpretes de Libras. A escassez de profissionais qualificados e materiais de ensino específicos agrava essa situação. Para mitigar esses problemas, é essencial que as empresas busquem parcerias com instituições de suporte e formação em Libras e explorem subsídios e incentivos governamentais.

A ausência de infraestrutura adequada e tecnologias assistivas representa um desafio para criar um ambiente inclusivo. Empresas precisam investir em software de tradução em tempo real e plataformas de comunicação visual adaptadas, o que pode ser complexo. Além disso, a falta de uma cultura organizacional que valorize a diversidade e a inclusão dificulta a implementação de programas em Libras. Políticas claras de inclusão e treinamento são essenciais, assim como o compromisso contínuo da liderança. Promover uma abordagem inclusiva e valorizar a acessibilidade em Libras é crucial para superar desafios e criar um ambiente de trabalho mais equitativo e produtivo.

Para sensibilizar e engajar os colaboradores na inclusão de Libras, uma estratégia eficaz é a realização de campanhas de conscientização contínuas dentro da empresa. Essas campanhas podem incluir palestras, workshops e treinamentos ministrados por especialistas em Libras e acessibilidade. Ao expor os colaboradores às experiências e desafios enfrentados pelas pessoas Surdas e deficientes auditivas, é possível fomentar empatia e compreensão. A inclusão de atividades interativas, como dinâmicas de grupo e exercícios práticos, pode tornar o aprendizado mais envolvente e significativo, ajudando a dissipar preconceitos e a construir um ambiente de trabalho mais inclusivo.

Outra estratégia importante é a integração da Libras no cotidiano da empresa através de pequenos passos práticos e acessíveis a todos os funcionários. Isso pode incluir a disponibilização de materiais educativos, como guias e vídeos tutoriais sobre os sinais básicos em Libras, além de incentivá-los a utilizar esses sinais em suas interações diárias. A criação de espaços de prática, como grupos de estudo ou clubes de conversação em Libras, pode também proporcionar oportunidades para os colaboradores se familiarizarem e se sentirem mais confortáveis com a língua. Essa prática cotidiana não só facilita a aprendizagem, mas também reforça o compromisso da empresa com a inclusão.

Incentivar o engajamento através do reconhecimento e recompensas é uma estratégia eficaz para promover a inclusão de Libras nas empresas. Programas de reconhecimento para colaboradores que demonstram proficiência em Libras ou se destacam em iniciativas de inclusão podem incluir certificações, premiações ou benefícios adicionais. Destacar histórias de sucesso e depoimentos também serve como inspiração e motivação para outros. O reconhecimento valoriza o esforço dos colaboradores e reforça a importância da inclusão nos valores organizacionais.

A liderança ativa é crucial no processo de sensibilização e engajamento. Líderes e gestores devem apoiar e participar das iniciativas de inclusão, demonstrando seu compromisso com a causa. Promover a inclusão através de comunicação clara sobre a importância da acessibilidade e da diversidade é fundamental. Líderes que aprendem e utilizam Libras em suas interações mostram que a inclusão é uma prioridade organizacional. Quando a liderança está genuinamente comprometida, isso se reflete em uma cultura organizacional que valoriza e pratica a inclusão em todos os níveis. A implementação de políticas claras de inclusão é crucial para um ambiente de trabalho equitativo e acessível. Essas políticas devem fornecer diretrizes para abordar a diversidade e garantir que todos os funcionários tenham as mesmas oportunidades. Medidas específicas para incluir pessoas Surdas e deficientes auditivas, como o uso de Libras, contratação de intérpretes e adaptação de materiais de comunicação, são essenciais. Diretrizes claras ajudam a criar uma cultura organizacional que valoriza a diversidade e promove a inclusão de forma consistente.

Além de políticas inclusivas, o investimento em treinamentos especializados é crucial para capacitar os colaboradores na utilização da Libras e na compreensão das necessidades das pessoas Surdas e deficientes auditivas. Treinamentos regulares ajudam a desenvolver habilidades comunicativas essenciais e sensibilizam os colaboradores sobre a importância da inclusão. Programas de formação em Libras devem ser abrangentes, oferecendo desde o ensino de sinais básicos até cursos avançados para aqueles que desejam aprofundar seus conhecimentos. Esses treinamentos não apenas melhoram a comunicação interna e externa, mas também

fortalecem a coesão da equipe, aumentando a empatia e a colaboração entre os funcionários. De acordo com Castro Júnior (2011, p.17) após muita luta, os Surdos conquistaram o reconhecimento da língua por meio da regulamentação da Língua de Sinais Brasileira. Contudo esse reconhecimento não modifica ainda de nenhuma maneira o posicionamento dos familiares e educadores de pessoas Surdas.

Temos observado uma movimentação, no sentido de divulgação da Libras, como essencial para o desenvolvimento cognitivo linguístico e psicossocial do sujeito Surdo, como o Programa Nacional de Educação de Surdos que proporcionou a formação de professores/instrutores Surdos para ministrarem cursos de “Libras em Contexto”. programa tem como objetivo maior a conscientização dos próprios Surdos quanto à Língua de Sinais Brasileira.

Para garantir a eficácia dos treinamentos em Libras, é essencial que sejam conduzidos por profissionais qualificados e experientes em acessibilidade. Isso assegura a relevância e a atualização dos conteúdos, além de alinhá-los com as melhores práticas. Incluir pessoas Surdas como instrutores pode enriquecer a experiência de aprendizado com perspectivas autênticas. Investir em treinamentos de alta qualidade demonstra o compromisso da empresa com a inclusão e prepara os colaboradores para interagir competentemente com colegas e clientes surdos.

A integração das políticas de inclusão e dos treinamentos no plano estratégico da empresa é vital. A inclusão deve ser uma prioridade estratégica, com recursos adequados e contínuos para seu desenvolvimento e manutenção. A criação de um comitê de diversidade e inclusão pode monitorar e avaliar o progresso das iniciativas, garantindo o alcance dos objetivos e ajustes necessários. Essa abordagem estratégica e integrada assegura que a inclusão seja sustentável e seu impacto positivo duradouro.

A transparência e a comunicação aberta são essenciais para o sucesso das políticas de inclusão e dos treinamentos especializados. A empresa deve manter os colaboradores informados sobre as políticas de inclusão, os recursos disponíveis e as oportunidades de treinamento. Isso pode ser feito por meio de comunicações regulares, reuniões informativas e a utilização de plataformas de comunicação interna. Incentivar o feedback dos colaboradores e considerar suas sugestões e preocupações é crucial para aprimorar continuamente as iniciativas de inclusão. Quando os funcionários se sentem ouvidos e valorizados, eles são mais propensos a se engajar e apoiar os esforços de inclusão, contribuindo para a criação de um ambiente de trabalho mais inclusivo e acolhedor para todos.

Oportunidades de Negócios e Responsabilidade Social Corporativa

A inclusão de Libras nas operações de uma empresa pode abrir uma série de novas oportunidades de negócios, começando pela ampliação da base de clientes.

Ao oferecer serviços e atendimento em Libras, a empresa se torna acessível a uma parcela significativa da população que é Surda ou possui deficiência auditiva. Este grupo, muitas vezes subatendido, representa um mercado potencialmente lucrativo. Ao atender a essas necessidades, a empresa pode atrair novos clientes, aumentar suas vendas e fidelizar consumidores que valorizam a acessibilidade e a inclusão. Além disso, o boca a boca positivo e a reputação inclusiva podem atrair ainda mais clientes interessados em apoiar empresas socialmente responsáveis.

Outra oportunidade de negócios surge na forma de diferenciação competitiva. Em um mercado cada vez mais saturado, a capacidade de se destacar é crucial para o sucesso. Empresas que adotam práticas inclusivas, como a implementação de Libras, podem se diferenciar de seus concorrentes e posicionar-se como líderes em responsabilidade social e inovação. Este diferencial competitivo não só atrai clientes, mas também pode ser um fator decisivo na retenção de talentos, pois muitos profissionais buscam trabalhar em ambientes que valorizam a diversidade e a inclusão. Dessa forma, a inclusão de Libras contribui para uma imagem de marca positiva e diferenciada.

A inclusão de Libras também pode abrir portas para parcerias estratégicas com organizações e entidades que promovem a acessibilidade e os direitos das pessoas com deficiência. Essas parcerias podem resultar em iniciativas conjuntas de marketing, desenvolvimento de produtos ou serviços acessíveis e participação em eventos voltados para a inclusão. Colaborações com ONGs, associações de surdos e outras instituições podem fortalecer a rede de contatos da empresa, aumentar sua visibilidade e consolidar sua posição como uma entidade comprometida com a responsabilidade social. Essas parcerias não só beneficiam a empresa, mas também contribuem para a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

Investir em inclusão pode levar a inovações tecnológicas que melhoram não só a experiência dos clientes Surdos, mas de todos os clientes. A adoção de tecnologias assistivas, como software de tradução em tempo real e plataformas de comunicação visual, pode melhorar a acessibilidade e a eficiência do atendimento ao cliente. Essas inovações podem ser comercializadas ou licenciadas para outras empresas, criando novas fontes de receita. Além disso, o foco na acessibilidade pode estimular a criatividade e a inovação dentro da empresa, levando ao desenvolvimento de novos produtos e serviços que atendam a uma base de clientes mais ampla.

A inclusão de Libras pode fortalecer a reputação corporativa e aumentar a lealdade do cliente. Consumidores estão cada vez mais conscientes das práticas sociais e ambientais das empresas e preferem apoiar aquelas que demonstram um compromisso genuíno com a responsabilidade social. Ao integrar Libras e outras práticas inclusivas, a empresa não só melhora sua imagem pública, mas também

constrói uma base de clientes leais que apreciam e apoiam essas iniciativas. A lealdade do cliente não só resulta em vendas repetidas, mas também em uma defesa positiva da marca, onde os clientes se tornam embaixadores voluntários, promovendo a empresa através de suas próprias redes e recomendações pessoais.

Um compromisso firme com a diversidade e inclusão proporciona às empresas uma vantagem competitiva significativa ao atrair e reter talentos diversificados. Em um ambiente de trabalho inclusivo, onde todas as vozes são valorizadas e respeitadas, os funcionários tendem a ser mais engajados e motivados. Isso não só aumenta a satisfação e a retenção dos colaboradores, mas também atrai talentos de alto calibre que procuram ambientes de trabalho progressivos e inclusivos. A diversidade de perspectivas e experiências dentro da equipe fomenta a inovação e a criatividade, permitindo à empresa desenvolver soluções mais eficazes e adaptadas a um mercado global diversificado.

Empresas comprometidas com a diversidade e inclusão conseguem criar uma imagem de marca forte e positiva, ganhando maior lealdade e confiança do público. Consumidores e parceiros de negócios valorizam práticas éticas e sociais, e uma reputação sólida como empresa inclusiva atrai e fideliza clientes, diferenciando a empresa de seus concorrentes e proporcionando uma vantagem competitiva.

A diversidade e inclusão permitem que a empresa responda melhor às necessidades de um mercado global e multicultural, adaptando produtos e serviços para refletir as preferências de diferentes grupos demográficos. Isso expande o alcance e a relevância da empresa em mercados variados, aumentando sua capacidade de inovar e se adaptar às mudanças.

Empresas também promovem uma sociedade mais justa e equitativa através da responsabilidade social corporativa (RSC). Adotando práticas inclusivas, como políticas de contratação, treinamentos em acessibilidade e apoio a causas sociais, as empresas melhoram o ambiente interno e influenciam positivamente a comunidade.

Segundo Castro Júnior (2014, p.136), ademais, vários fatores combinam-se para determinar o que promove os fenômenos linguísticos observados na Libras, como a variação linguística e como esse processo é compreendido pelos falantes: influências ambientais, influências sociais, capacidade perceptual, constituição psicológica, tipo de vocabulário e capacidade linguística interagem para determinar o que de fato constitui o termo e sua compreensão. Ao integrar esses princípios em sua estratégia de negócios, as empresas ajudam a reduzir desigualdades e a criar oportunidades equitativas para todos, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico sustentável.

Dessa forma, a responsabilidade social corporativa torna-se um diferencial competitivo e um motor para a mudança positiva na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da Libras no ambiente empresarial não é apenas uma obrigação legal, mas uma prática que traz múltiplos benefícios para todos os envolvidos. Ao adotar Libras, as empresas criam um ambiente de trabalho mais inclusivo, onde todos os colaboradores, independentemente de suas habilidades auditivas, podem se comunicar eficazmente e alcançar seu pleno potencial. Além de enriquecer a cultura organizacional e melhorar a produtividade, essa prática demonstra um compromisso genuíno com a diversidade e a responsabilidade social. Superar os desafios associados à implementação de programas de ensino de Libras requer liderança comprometida, políticas claras e investimentos em treinamento especializado. Com essas medidas, as empresas não só promovem a inclusão, mas também se posicionam como líderes em práticas empresariais responsáveis e inovadoras. Assim, o ensino de Libras no ambiente empresarial é um passo crucial para construir uma sociedade mais justa e equitativa, beneficiando a todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13146. 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Distrito Federal, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 07 maio 2024.
- BRASIL. **LEI Nº 8.213 de 24 de julho de 1991**. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1991/8213.htm>. Acesso em: 07 maio 2024.
- CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Projeto Varlibras**. 2014. 259 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico**. 2011, 123 f. il. Dissertação (Mestrado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- FILIPPE, M. (2020, outubro 24). **Natura supera cota legal e quer mais pessoas com deficiência**. **Exame.com**. <https://exame.com/negocios/natura-supera-cota-legal-e-quer-mais-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 07 maio 2024.
- IMPRESA. Banco do Brasil registra mais de 2,5 mil chamadas em Libras. (2022, setembro 21). **Imprensa**. <https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/imprensa/n/66969/banco-do-brasil-registra-mais-de-2-5-mil-chamadas-em-libras#/>. Acesso em: 07 maio 2024.
- MUNDORH. **A inclusão no DNA: o que o Magazine Luiza faz para ser referência em diversidade**. (2017, agosto 24). [Mundwww.mundorh.com.br/inclusao-no-dna-o-que-o-magazine-luiza-faz-para-ser-referencia-em-diversidade/](http://www.mundorh.com.br/inclusao-no-dna-o-que-o-magazine-luiza-faz-para-ser-referencia-em-diversidade/). Acesso em: 07 maio 2024.
- SANTOS, Hadassa Rodrigues. **Processos de expansão lexical da Libras no ambiente acadêmico**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2017.

O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AÇÃO LIBERTADORA

Claudia Klyssia Lima Pereira¹

Josimara de Lima Barbosa²

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa³

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como importante ferramenta para promover a justiça social, se for pensado a educação como direito e como um processo para construção da cidadania e para subsidiar conhecimentos para a vida em sociedade. Aliás, a educação em seu sentido mais amplo possibilita a formação do sujeito crítico, podendo proporcionar formação para o trabalho, ocorrendo na aprendizagem presente em todos os núcleos de convivência humana (BRASIL, 1996, p.01). Por isto, a importância do diálogo e da troca de conhecimentos entre professor-aluno torna-se patente, haja vista que sob esta relação de alteridade estaciona a efetividade do processo educativo.

Desta forma, torna-se imprescindível refletirmos sobre o papel do educador e sobre como sua atuação é indispensável para favorecer um processo de aprendizagem com vistas a promover educação de qualidade como direito ao cidadão que fora privado de usufruir dela em tempo oportuno, mas que em dado momento de sua vivência passa a possuí-lo novamente por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Por conseguinte, este artigo é resultado das discussões surgidas no contexto da disciplina Educação de Jovens e Adultos em diferentes ambientes educativos do curso de graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará. O estudo pretende apresentar alguns desafios da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando quão diverso é o público-alvo dessa modalidade de

1 Licenciada Plena em Pedagogia. Universidade do Estado do Pará. claudiaklyssia@outlook.com.

2 Licenciada Plena em Pedagogia. Universidade do Estado do Pará. josimaradelimabarbosa@gmail.com.

3 Pedagoga. Mestra em Educação. Doutora em Ciências da Educação. Professora da Universidade do Estado do Pará. terezinha.sirley@uepa.br.

ensino discutindo ainda sobre a ação do professor, com vistas à despertar em seu aluno uma postura crítica diante de sua realidade, visando transformá-la, bem como Paulo Freire defende em sua pedagogia libertadora.

O caminho metodológico trilhado para a construção deste estudo foi de abordagem qualitativa à luz de referenciais teóricos como Freire (1981; 1987), Haddad & Di Pierro (2000), Ens & Ribas (2015) e Libâneo (2004) por serem obras que fazem alusão à temática da Educação de Jovens e Adultos e sobre o processo educacional de um modo em geral.

A pesquisa estrutura-se em tópicos que abordam respectivamente, reflexões acerca dos desafios presentes na educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino que ganha notoriedade através da LDBEN de 1996 e visa promover educação de qualidade aos que não puderam ter acesso na idade apropriada; as especificidades referentes ao público alvo dessa modalidade; a importância da função do educador para a educação de jovens e adultos num processo dialógico e democrático de ensino-aprendizagem; e os resultados concatenados nas considerações finais sobre a análise bibliográfica.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 *Alguns desafios do processo de Educação de Jovens e Adultos*

Grosso modo, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que, historicamente passou por momentos que tornaram-se marcos no avanço da política educacional. Leis, decretos, resoluções foram surgindo com intuito de subsidiar a oferta de cursos oferecidos a população que não tiveram acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade certa.

Porém com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000 dentre muitas outras, concederam a EJA caracterização de modalidade de ensino da educação básica voltada a atender jovens e adultos, que por diversos motivos, não puderam frequentar ou mesmo não concluíram a educação básica em idade apropriada. Salientando-se também que campanhas e movimentos sociais de repercussão nacional ecoaram desde o surgimento desta quando ainda não tinha o caráter de modalidade de educação.

E estes jovens e/ou adultos que não concluíram sua escolarização formam o público alvo a ser atendido na EJA, jovens heterogêneos com contextos socioculturais que atribuem à modalidade uma riqueza de conhecimentos advindos desta diversidade, o que demanda ação docente diferenciada, devidamente planejada e comprometida com uma educação que valorize o jovem como sujeito capaz de atuar em sua própria formação.

O histórico de lutas em favor da democratização da educação e da escolarização de jovens e adultos no Brasil é bem extenso, ações que são sinalizadas desde a época do Brasil colônia, perpassando-se à primeira república, à Era Vargas, à ditadura militar, aos tempos da nova república. Em tempos mais atuais, mais especificamente na segunda metade do século XX, ocorre a popularização da educação às classes menos favorecidas, mas, o que não significou ensino de qualidade ao sujeito não alfabetizado ou àquelas pessoas que se evadiram da escola durante sua escolarização (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 125).

Vale frisar que, em muitos casos o aluno dessa modalidade não é um analfabeto absoluto por nunca ter sido educando matriculado em uma escola, mas na verdade é um educando que não conseguiu desenvolver-se em sua experiência escolar obtendo progresso em seus estudos. E assim, se parte dos alunos da EJA já tiveram certo contato com a alfabetização, aqui encontra-se um dos desafios da educação de jovens e adultos na atualidade: alfabetizar os analfabetos funcionais, os quais não conseguem compreender o que leem. Sobre este aspecto, Haddad & Di Pierro (2000) dizem que

“as necessidades básicas dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 126).

Logo, essa modalidade tem seu foco tanto na alfabetização, quanto em uma formação mais completa, que subsidie aprendizagens úteis para despertar no educando o desejo de ser agente participativo em seu meio social, podendo ser agente de transformação, suscitando sua criticidade. Os autores salientam ainda a importância da formação pedagógica do educador da EJA que precisa dispor de uma formação que oriente o processo de coordenação e construção de conhecimentos, tomando para tanto, uma postura diferente daquela adotada pelas políticas de alfabetização da EJA ao longo de seu histórico as quais não enfatizavam a necessidade de formação específica para ação docente nessa modalidade.

A este respeito, Freire (1981) corrobora dizendo que

“[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – as vezes mais, as vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar e ser assim. É que o processo de orientação de seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo trabalho ação-transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado[...]” (FREIRE, 1981, p. 35).

Neste sentido, o teórico atribui ao educador a responsabilidade de ação planejada, percepção de quais demandas educacionais carecem o educando e sobre a importância da relação professor-aluno pautada no diálogo, para que assim se percebam os sujeitos por traz do processo de aprendizagem, como pensam, como vivem, evidenciando a percepção de mundo para que desta relação resulte a percepção crítica da realidade e a possibilidade de transformá-la através da educação.

Cabe aqui o entendimento de que outro grande desafio da modalidade é o de superação dos paradigmas que veem a EJA como política educacional direcionada a atender interesses econômicos ou políticos, sem a percepção de que sua função seja realmente social. E dessa maneira, muitas vezes o processo educativo ocorre desmembrado de um projeto que implemente uma educação para a vida (ENS & RIBAS, 2015, p. 128).

Diante destas possibilidades e da iminência de tornar o processo de alfabetização de jovens e adultos um ato relativo a cidadania é que precisamos refletir sobre qual a importância da relação dialógica e vertical entre educador-educando, onde ambos aprendem e ambos ensinam.

2.2 O perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos

Segundo Haddad & Di Pierro (2000) a precariedade do ensino aliada a condição de vulnerabilidade social na qual vivem grande parcela da população geram a ineficácia do processo educativo e consequentemente exclusão destes alunos da escola. Estes educandos que evadiram-se, mas não deixaram de aprender em seu cotidiano de aprendizagens informais, são o público alvo da EJA (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 126).

Por esta razão tais educandos trazem consigo especificidades que dão à modalidade um diferencial. Os educandos possuem idades distintas, diferentes contextos socioculturais e por isto demandam um atendimento planejado.

São educandos que se viram obrigados a deixar a escola por motivos diversos. Dentre muitos casos, uns tiveram que optar (ou não tiveram opção) entre escola e trabalho quando crianças para ajudarem a seus pais no sustento familiar, ou porque tiveram filhos ainda muito jovens, e não puderam conciliar a maternidade ou paternidade com seus estudos, ou ainda por terem se sentido excluídos dentro da própria escola, a saber, isto ocorre quando o aluno não consegue progredir no processo ensino-aprendizagem (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 126).

Todos estes aspectos que levam ao processo de evasão escolar, seja por motivo econômico ou não, ou mesmo impedem o primeiro contato escolar, atribuem a este educando um sentimento de inferioridade e de fracasso, tanto em sua auto percepção quanto na visão da sociedade em sua direção, o que

expressa implícita ou explicitamente uma sociedade fragmentada em classes. Nesta evidente fragmentação, as classes dominantes exercem dominação sobre as classes subalternizadas estabelecendo o que Freire (1981) chamou de “cultura do silêncio” na qual o sujeito não alfabetizado não se percebe como agente capaz de transformar sua situação e ler o mundo com sua própria voz e do lugar no qual se encontra (FREIRE, 1981, p 41).

Por isso, fica evidente que como sujeito com voz (no sentido de criticar sua realidade), o educando da EJA precisa tão somente ser despertado a ler o mundo, compreendê-lo para assim escrever um nova história, tendo respeitadas suas especificidades, sua cultura, sua forma de aprender e também de ensinar a partir do processo educativo.

2.3 O Educador Libertador

Se a educação é acima de tudo uma ação política, problematizadora, a função de favorecê-la, para que esta venha a subsidiar a transformação do contexto no qual estão inseridos educandos e educadores, pertence ao educador, que, estigmatizado a tempos como “dono do saber”, deve renunciar-se transformando primeiramente a percepção de si e de sua atuação, em prol da relação horizontal de permuta de saberes, assim como evidencia Freire (1987) na obra *Pedagogia do oprimido*, dizendo que,

“[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo” (FREIRE, p.39, 1987).

O professor da EJA precisa romper com a postura de detentor supremo do conhecimento para estabelecer, se assim ainda não atua, o diálogo como base do processo educativo. Considerando quem é o educando e quais conhecimentos ele traz consigo (estabelecendo troca de conhecimentos) e assim promover uma ação educacional para libertá-lo, favorecendo o processo de reconhecimento de si enquanto sujeito que pode e precisa pensar e repensar sua realidade para em seguida transformá-la.

Porém, como posicionar-se em sentido de favorecer transformação inclusive na realidade educacional atual, se durante tanto tempo campanhas e movimentos surgiram e ainda surgem na trajetória da EJA considerando a educação de jovens e adultos como um mero letramento, convocando para esta tarefa educadores sem a devida formação para atuação pedagógica?

Reflexões desta natureza revelam o caráter tão emergencial com que a EJA é vista pela sociedade. Posto que, as políticas públicas desvelam demandas sociais.

Na verdade, torna-se necessário o educador comprometer-se com sua formação e ainda com a continuidade desta para assim atuar no âmbito educacional.

Sobre estas formações Libâneo (2004) esclarece que “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando um aperfeiçoamento profissional teórico e prático do próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Sendo assim é primordial que cada educador busque por si e por seus educandos conhecimentos indispensáveis para atuação junto a um público tão diverso e que tem direito a usufruir de equidade na qualidade do processo educativo trazendo sobre si a consciência de sua incumbência nesta tarefa, para que seja possível pôr em prática uma educação eficaz tendo por base o ato de troca de conhecimentos numa relação pautada no respeito e no reconhecimento do sujeito.

Diante de um mundo que exige cada vez mais habilidades e que reinventa-se a cada momento, as inovações pedagógicas no que se referem a planejamento e avaliação, deverão cumprir seu papel dentro do contexto escolar proporcionando um leque de possibilidades que permitam ao aluno desbravar o mundo ao seu redor, professor e escola devem buscar socializar ações e desenvolvê-las a partir de um senso comum e objetivo unificado, que permita que ambos possam alcançar seus objetivos, proporcionando condições concretas que realmente promovam a aquisição e absorção do conhecimento. As concepções pedagógicas modernas norteiam para uma avaliação que valoriza uma metodologia mais participativa, onde o aluno é confrontado com o conhecimento que faz com que ele assuma um papel mais participativo dentro do ambiente escolar, dessa forma tanto professor e aluno, são levados para um, outro nível dentro do processo de ensino-aprendizagem que se traduz não apenas a mera atribuição de notas.

O papel do educador enquanto mediador do conhecimento e agente principal na sala de aula poderá romper com a ideologia dominante que ainda se faz presente na prática pedagógica de muitos professores que atuam diretamente com essa modalidade de ensino, ou promover a ação crítica reflexiva, o que seria fundamental para que o educando assuma sua posição de construtor de seu próprio conhecimento, mesmo que a educação de jovens e adultos seja concebida como uma forma aligeirada não impede que o educador realize sua práxis pedagógica consciente, rompendo com a lógica excludente e elitista como a educação escolar se apresenta, apesar do discurso da inclusão.

Diante do contexto escolar que vivemos nestes últimos tempos, é de extrema importância que professores e todos aqueles que estão envolvidos diretamente nesse processo de ensino-aprendizagem, possam atentar para os diversos métodos atuais que promovem o ensino e avaliam o aluno, diante disso,

o planejamento e avaliação tornam-se fatores essenciais na prática pedagógica, tornando-se eixos de extrema importância para um bom trabalho docente, ambos podem favorecer e contribuir para que o docente acompanhe o aprendizado do aluno e planeje suas ações para avaliar o modo como os discentes estão progredindo na aprendizagem. Os textos analisados para esta produção textual nos levam a crer que, os métodos arcaicos de avaliação e planejamento, onde a avaliação era vista como uma forma de classificar os alunos como bons e ruins e observar se havia alguma fixação de conteúdo, ficaram para trás, essa forma de pensar em educação hoje, não mais condiz com nossa realidade escolar e cotidiana, os métodos mudaram e a forma de se avaliar o aluno também, por isso, somos levados a aprender e nos apropriarmos de todo o conhecimento válido neste sentido para mudarmos os rumos da educação do nosso país.

Tardif (2006), ressalta que o saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois exige do professor um conhecimento sobre si mesmo e um reconhecimento por parte dos outros. O saber do professor é um saber experiencial, pois é prático e complexo.

No processo de ensino-aprendizagem que, a própria educação exige em si, não podemos mais utilizarmos métodos antigos e ineficazes que não corroboram para um objetivo concreto a ser alcançado pelas escolas e professores, não se admite dentro deste novo contexto educacional que o aluno ainda seja tratado como um agente passivo no processo ensino-aprendizagem, onde ele apenas coleta as informações passadas pelo professor, sem levar isso para o seu cotidiano e sem aplicar esse conhecimento na sua própria vida. Dentro desse contexto, o professor e seus métodos são peças fundamentais nesse processo, para tornar o aluno um agente participativo e ativo que colabore em sala de aula com aquilo que lhe é repassado, para tanto, há a necessidade de um preparo por parte do professor, de um bom planejamento e articulação durante o período letivo, que realmente expresse de forma clara e objetiva, o se espera que o aluno assimile.

Infelizmente, o modelo avaliativo arcaico ainda persiste em diversas escolas Brasil a fora, vários professores tem prosseguido com seus conteúdos sem se preocupar com as dúvidas dos alunos e contribuições dos conhecimentos que estes já adquiriram ao longo de suas vidas, contanto que eles apenas decorem fórmulas e conceitos para que no dia da "prova" possam reproduzi-los, por isso, quando se fala em avaliação, logo pensamos em uma sala cheia de alunos fazendo prova e frequentemente esquecemos que a avaliação tem que fazer parte da nossa vida, a avaliação deve ser feita como um processo contínuo, ao longo do período escolar e deve estar associada aos objetivos do fazer do professor que devem estar bem definidos e claros. A avaliação deve manter em foco um processo contínuo e permanente, considerando o desenvolvimento e o conhecimento do aluno, o

educador precisa também auto avaliar-se verificando suas dificuldades, resultados obtidos e quais pontos ele pode melhorar e se aperfeiçoar, passando a avaliar o aluno, de forma, a considerar todo o seu potencial diante dos temas propostos em sala de aula, verificando seu desenvolvimento nas atividades em sala de aula ou em casa, sua responsabilidade com prazos de entrega de trabalhos, seu envolvimento e participação e comprometimento com o processo escolar.

De acordo com Ana Maria Saul, “a avaliação tornou-se o centro da aula, em torno do qual tudo gira. Só que em vez de centralizar a ação nos processos de produção de conhecimento, de ensino-aprendizagem que envolve as pesquisas e as relações professor-aluno, tudo é voltado para a avaliação”. A avaliação deve ser melhorada e aperfeiçoada, porém dentro de um conjunto de práticas da qual ela faz parte, não de maneira isolada e desordenada. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 1996, a visão a respeito, das formas de avaliação ganharam um novo sentido no campo educacional, o aluno passou, ou pelo menos deveria, ser avaliado dentro de um contexto geral que considerasse todo seu potencial, a avaliação deverá ter efeito prático e de maneira continuada, afim, de cumprir sua principal função que é de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, sendo elaborada pelo professor que estará debaixo da orientação de uma coordenação pedagógica. Diante disto, precisamos, urgentemente, trabalhar para transformar nossos métodos avaliativos e não continuarmos no modelo tradicional, que infelizmente tem acompanhado a educação brasileira. O professor precisa ser encorajado e desafiado a debater essa questão, refletindo sobre os resultados alcançados até então, buscando acreditar numa perspectiva que possibilite uma ação pedagógica mais eficaz.

Além de pensar nas formas de avaliação, o professor também precisa de planejamento de suas ações em sala de aula, o planejamento passa a ser o passo decisivo que vai melhorar todo o trabalho docente. Muitas vezes, é necessário, planejar atividades que estejam relacionadas ao cotidiano do aluno, ao seu contexto social, diante disso, o que vai contribuir para uma educação que realmente consiga gerar o conhecimento é exatamente o ato de planejar de forma adequada, conectando conteúdos à praticidade do contexto do aluno, da escola e da família. É preciso que os professores passem a entender que, o conhecimento se encontra em constante avanço, cabendo a eles a tarefa de levar os alunos a se desenvolverem e criarem possibilidades que os levem a perceber a importância da educação que vão assimilar para a vida toda.

Desse modo, planejar é se articular, fechando brechas que impedem o desenvolvimento cognitivo do aluno, é quebrar barreiras que sempre tornaram a aquisição do conhecimento como enfadonho e desnecessário, é fazer com que o aluno sinta prazer em cada aula ministrada. O planejamento eficaz faz com

que não apenas o professor, mas também, a escola alcance seus objetivos perante a comunidade na qual ela está inserida. O planejamento guia professores na construção de suas aulas de forma que os objetivos em comum com a escola sejam alcançados, não podemos mais ter as mesmas atitudes que não produziam resultados coerentes dentro do ambiente escolar, precisamos mudar nossos conceitos, reformular nossas ideias e planejar nossas ações em direção ao um novo contexto escolar, onde alunos e professores são os agentes capazes de transformar seu mundo através de uma educação de qualidade.

Além disso, Vasconcellos (2000, p. 79) faz uma afirmação bastante contundente em relação ao ato de planejar, ele diz: “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto, planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas também, é agir em função daquilo que se pensa”. Desse modo, podemos entender e perceber como o planejamento está presente em nosso dia-a-dia, em simples ações, o planejamento possibilita ao professor a uma reflexão sobre seu trabalho, leva-o a repensar sobre suas práticas e como poderá definir ou redefinir seus objetivos, o ato de planejar por si só é capaz de promover uma melhor formação, tornando a educação um ponto crucial para a melhoria de vida dos indivíduos, para que o bom planejamento seja alcançado, é necessário a participação de, professores, diretores, alunos e a própria família dos alunos, todos precisam estar comprometidos em repensar constantemente sobre o papel da educação na sociedade.

Certamente, ao passo que nos dedicamos em pesquisar sobre a temática da educação de jovens e adultos percebemos que esta é uma seara com grandes desafios. A EJA é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis da educação básica, destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada, e ainda assim é percebida equivocadamente pelo Estado, pela sociedade e pela escola, como modalidade útil para alfabetizar no sentido de fazer o educando assinar mecanicamente seu nome ou quando muito, a ler pequenos textos sem compreendê-los, ou a dar certificação de conclusão de curso da educação básica.

Quando o poder executivo não efetiva suas políticas públicas de apoio a essa modalidade, quando a sociedade rotula o sujeito não alfabetizado como fracassado e quando a escola não procura dar efetividade ao processo educativo, temos explícita a visão de descaso para com a educação de jovens e adultos que já passam por muitas outras privações e que ainda se vêem dentro de um sistema educacional sucateado, desmotivante e excludente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos fez compreender ainda que o educador para atuar na educação de jovens e adultos precisa munir-se de conhecimentos que possam não somente libertar o educando de sua posição de excluído, mas começar modificando o posicionamento crítico do próprio educador ante a sua atuação pedagógica.

Uma vez que, seja possível perceber a possibilidade de o educador precisar também de libertação das influências de práticas pedagógicas incoerentes com uma educação problematizadora. E isto ocorre pela mudança de posicionamentos pessoais, através da leitura de mundo, que neste caso, trata-se da realidade educacional vigente. Para que desta forma, sua prática seja autêntica e realmente transformadora, onde a “cultura do silêncio” (FREIRE, 1981, p. 41) possa dar lugar à cultura do saber, do ser e do fazer a diferença, tanto em se tratando do educador, quanto do educando.

Enfim, na realidade, nós enquanto atores do processo educacional devemos ter o entendimento de que educação é um direito social fundamental para a emancipação humana e a forma como vamos contribuir com a sociedade oferecendo um serviço de qualidade e presteza, reconhecendo a trajetória e a importância da EJA, enfatizando sua função social, disponibilizando-se a dar voz e vez ao educando desta modalidade e assumindo uma postura realmente libertadora, depende de cada um de nós.

“Para isto, porém, é preciso que acreditemos neles e, em nossa prática com eles, nos tornemos seus educandos também” (FREIRE, 1981, p.52).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 de Agosto de 2019.
- ENS, Romilda Teodora. RIBAS, Marcielle Stiegler. *Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise das Diretrizes Curriculares*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 127-152, jan./jun. 2015. DOI:10.5212/PraxEduc.v.10i1.0006.
- FREIRE, Paulo. *Ação para a Liberdade*. 5º ed., Rio de Janeiro, Paz e terra, 1981, p. 35-52.
- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. 28. Ed. rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n.37, p.108-130. Maio/ago. 2000.

DOI: 10.1590/S1413 24782000000200007.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho técnico científico*. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A DOCÊNCIA HUMANIZADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO SISTEMA PRISIONAL

Antonio Francisco Feitor¹

Danilo Trigueiro de Moura²

INTRODUÇÃO

A conquista da educação é relevante no processo de restauração da humanização do indivíduo em situação de privação de liberdade só é possível através da educação. A educação no sistema prisional tem um papel crucial na reintegração social do ser humano. de forma digna e consciente em busca da formação de indivíduos livres, sobretudo. eticamente responsável. No entanto, para alcançar uma ressocialização humana eficaz, é preciso. Precisamos de profissionais bem capacitados, comprometidos com o embasamento teórico-prático que tiveram em sua formação. No entanto, o que temos são diversas. Pesquisas direcionadas ao aluno reeducando, porém, poucas iniciativas de capacitação para os profissionais envolvidos. Com a educação adequada, será possível trabalhar com essa pessoa e lidar com todas as dificuldades da situação (BORGES; SANTOS, 2022).

A educação segundo Amorim e Menezes (2022) e um amplo conhecimento que é um direito assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988 e o seu art. 6º determina que o ensino - assim como a habitação, emprego, recreação, saúde, entre outros - é um direito social. Em outras palavras, não se trata de um benefício concedido pelo Estado às pessoas, mas sim um direito de todo cidadão. Além disso, a CF, no artigo 205, estabelece: “O ensino, direito de todos e responsabilidade do Estado e da família, será fomentado e promovido com a participação da sociedade, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para a vida em sociedade e sua capacitação para o

1 Graduado em pedagogia pela UNICV - Graduado em Matemática e especialista em Gestão escolar pela FAEL. Psicopedagogo e especialista em Educação Infantil.- Atualmente é Coordenador da E.E.F José Gustavo Pinheiro Torres.- E-mail. francisco.neto.an@gmail.com.

2 Bacharel em Enfermagem pela UNIVS – Pós Graduando Docência do Ensino Superior e Enfermagem pela FACULESTE. Graduando Pedagogia pela UNICV. Pós Graduando Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial pela UNICV – Atualmente Vice Coordenador da E.E.F José Gustavo Pinheiro Torres. E-mail. Danilotrigueiro41@gmail.com.

trabalho”. Isso demonstra que é obrigação do Estado no Brasil garantir o ensino para todas as pessoas, sem exceção.

Na vanguarda do processo de ressocialização socioeducativa em alguns presídios do país está a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino diferenciado utilizado no sistema prisional brasileiro. Parece que o desafio dos professores da educação prisional é conciliar as suas particularidades. Portanto, deve-se considerar que os professores participantes dessa modalidade de ensino devem adotar uma abordagem pedagógica especial, que, além de priorizar o ensino e a aprendizagem de forma diferenciada, também seja capaz de contribuir para a adaptação dos presos à sociedade e ao mercado de trabalho. Isto levanta a necessidade de compreender se a formação didático-pedagógica recebida por esses profissionais têm um suporte teórico-metodológico que possibilite tratar pessoas que foram privadas de seu maior recurso, a liberdade (CARVALHO; SANTOS; MALDONADO, 2020).

A Lei de Punição Criminal de 1976 (LEP) impõe ao Estado o dever de fornecer apoio adequado aos prisioneiros. De acordo com o artigo 10, “É dever do Estado assistir presos e condenados com o objetivo de prevenir o crime e orientar seu retorno à sociedade. “Por esta razão, reconhecemos que a obrigação legal do poder público, como administradores do sistema penal, de prever medidas sancionatórias, é uma grande oportunidade para a socialização das pessoas afetadas em termos de falta de liberdade (BESSIL; MERLO, 2017).

Mediante ao exposto, surgiu a seguinte questão norteadora para o seguimento da pesquisa: “Como a abordagem humanizada na docência da EJA pode contribuir para a ressocialização e o desenvolvimento educacional dos indivíduos privados de liberdade?” Dessa forma, a presente pesquisa visa analisar os principais estudos já realizados sobre esse tema, e como eles contribuem com o processo de ressocialização desses indivíduos.

Destaca-se como justificativa desse estudo, a importância da Docência humanizada na educação jovens e adultos (EJA) no sistema prisional, quais os métodos e estratégias mais utilizados ou os possíveis que possam ser usados em sala de aula. Podendo proporcionar uma melhor educação ao público-alvo.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL) com abordagem qualitativa, desenvolvida através de uma revisão bibliográfica, com embasamento em materiais científicos publicados em bases de dados on-line. As pesquisas voltadas à área temática estabelecida relacionada A Docência humanizada na educação de jovens e adultos (eja) no sistema prisional, que direciona acadêmicos, profissionais e demais interessados

no assunto, a construir uma visão mais abrangente, facilitando a compreensão sob várias óticas (GIL, 2014).

Mediante a isso, a Revisão Integrativa da Literatura (RIL), sendo formada por 6 etapas: 1 - Elaboração da pergunta norteadora; 2 - Busca ou amostra nas literaturas; 3 - Coleta de dados; 4 - Analisar os critérios dos estudos incluídos; 5 - Discussão dos resultados; 6 - Apresentação da revisão integrativa. Todos os artigos que estão se apresentando dentro do contexto temático que está sendo na construção e abordagem na área da educação.

Após o levantamento da pergunta norteadora do estudo, foi realizado a busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD é uma iniciativa valiosa para a comunidade acadêmica no Brasil. Criada em 1999 pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) em colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a BDTD desempenha um papel crucial na promoção da visibilidade e disseminação da produção científica brasileira. Os descritores foram “docência” AND “sistema prisional” AND “espaços”.

Os critérios de inclusão para a seleção dos artigos foram: Estudos originais, publicados na íntegra (pesquisa quali/quantitativas, qualitativas e quantitativas), língua portuguesa e sendo no período de 2013 a 2021. Como critérios de exclusão: relatos de experiência, cartas, estudo de caso, revisão de literatura e estudos duplicados. Sendo realizado uma análise de estatística simples no qual buscou-se nas produções estabelecer associações entre a docência humanizada na educação de jovens e adultos (EJA) no sistema prisional.

A busca inicial dos artigos foi realizada nas bases de dados, obteve um total de 04 textos, todos os textos são dissertações de mestrado, isso mostra que pouco se tem pesquisado sobre o assunto.

Quadro 1: textos coletados

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO	COMO CITAR
O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo	Menotti, Camila Cardoso	2013	Menotti, Camila Cardoso. O Exercício Da Docência Entre As Grades: Reflexões Sobre a Prática De Educadores Do Sistema Prisional Do Estado De São Paulo. 2013.
Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais	DUARTE, Alisson José Oliveira	2017	DUARTE, Alisson José Oliveira. Processo De Constituição Da Identidade Profissional De Professores Da Educação Escolar De Uma Unidade Prisional De Minas Gerais. 2017.
O professo na cela de aula: a atuação docente de Língua portuguesa para o ensino nas prisões	Zundt, Andrea de Borba	2019	Zundt, Andrea de Borba [UNESP]. O Professor Na Cela De Aula: Atuação Docente De Língua Portuguesa Para O Ensino Nas Prisões. 2019.
A construção de ser educadora no contexto da EJA em espaços de privação de liberdade	Gabriel, Fabiana	2021	Gabriel, Fabiana. A Construção Do Ser Educadora No Contexto Da EJA Em Espaços De Privação De Liberdade. 2021.
TOTAL	04		

Fonte: os autores 2024

A análise dos estudos ocorreu de forma quantitativa e qualitativa, após uma leitura criteriosa, para se obter uma visão abrangente da temática abordada.

DESENVOLVIMENTO

A história das instituições prisionais no Brasil revela uma trajetória complexa em relação à educação. Desde a fundação da primeira instituição prisional brasileira, a “Casa de Correção da Corte”, em 1834, já existiam registros históricos de um modelo educacional prescrito em seus regulamentos. Nesse período, o cargo do professor era executado pelo capelão, cuja função era zelar pela educação moral e religiosa dos presos.

No entanto, foi ao longo do tempo que a educação escolar nas prisões passou por transformações significativas. Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o período do Regime Militar (1964-1985) e a promulgação da Constituição de 1988, houve mudanças na abordagem educacional dentro dos presídios. Essas mudanças refletiram a busca por uma educação mais inclusiva e humanizada, mesmo em um contexto de privação de liberdade.

A transformação dos espaços prisionais em ambientes educacionais ocorreu gradualmente. Inicialmente, a educação estava centrada na moral e

na religião, mas ao longo do século XX, houve uma crescente conscientização sobre a importância da educação formal para a ressocialização dos detentos. A educação nas prisões passou a ser vista como uma ferramenta essencial para a reinserção social e a redução da reincidência criminal.

O sistema educacional nas prisões brasileiras enfrenta desafios significativos. A falta de recursos, a superlotação, a infraestrutura precária e a escassez de profissionais capacitados são obstáculos que afetam a qualidade da educação oferecida. Além disso, a especificidade desse público requer abordagens pedagógicas adaptadas. A sala de aula no presídio é também uma cela, e os alunos estão em privação de liberdade.

A Constituição de 1988 assegura o direito à educação para todos os cidadãos, incluindo aqueles privados de liberdade. O artigo 205 da Constituição estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Além disso, o artigo 208 destaca a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação aos detentos, visando à sua reintegração social. Essa garantia constitucional reforça a importância da educação nas prisões como um instrumento de transformação e resgate da cidadania.

Em suma, a educação nas instituições prisionais é um campo desafiador, mas essencial para a construção de um sistema mais justo e humanizado. Professores que atuam nesse contexto enfrentam particularidades e necessidades específicas, mas seu papel é fundamental na promoção da dignidade e da reinserção dos indivíduos privados de liberdade.

Nesse contexto, a asseguaração de direito é um ponto crucial para o público alvo e tanto para os professores envolvidos, em questão do acesso aos materiais para o desenvolvimento das atividades, visando métodos e estratégias para promover ação adequadas as necessidades que se apresentam durante as aulas.

O trabalho de pesquisa do Autor: Alisson J. O. Duarte intitulado *“PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE UMA UNIDADE PRISIONAL DE MINAS GERAIS”* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, ano de 2017. Em seu trabalho o autor trata das seguintes reflexões:

Desafios na Identidade Profissional dos Professores em Ambientes Prisionais: O autor discute os desafios enfrentados pelos professores que atuam em ambientes de privação de liberdade, destacando a necessidade de uma abordagem sensível e reflexiva para lidar com as demandas específicas desse contexto.

“Consideramos que a educação escolar em instituições prisionais ainda é um campo em vias de construção de sua própria identidade. Enquanto categoria do vasto campo da educação, a definição de suas bases, valores, práticas e missões tornam-se fundamentais para a compreensão das múltiplas faces da identidade de seus atores.” (Duarte, 2017)

Transformações na Identidade Profissional dos Docentes: O autor explora como o contato com os alunos em privação de liberdade influencia a identidade dos professores, destacando a importância desse aspecto na formação e no desenvolvimento profissional.

“Ao conviverem de maneira diferente, realmente próxima com as pessoas em privação de liberdade, esperamos significativas transformações na identidade dessas categorias profissionais, abrindo espaço para que os alunos, nessa relação dialética, experimentem um sistema prisional menos aversivo e controverso.” (Duarte, 2017)

Integração Interdisciplinar para uma Educação Mais Integral: O autor defende a integração de profissionais de diferentes áreas além dos professores, enfatizando que uma abordagem interdisciplinar pode promover uma educação mais abrangente e participativa nos ambientes prisionais.

“Enfermeiros, advogados, psicólogos, assistentes sociais e agentes penitenciários podem e devem em nossa concepção participar ativamente no interior das salas de aula, levando ações educativas libertadoras e profundamente calcadas no respeito e na dignidade humana às pessoas em privação de liberdade.” (Duarte, 2017)

Dessa forma, o autor aponta sobre a importância de uma melhor qualidade de ações ofertadas e o compromisso com as atividades para os penitenciários emproou do desenvolvimento educacional, linguístico e social. Visando a integração dos mesmos no mercado de trabalho e nos ensinos superiores.

Essas reflexões evidenciam a complexidade da identidade profissional dos professores que atuam em ambientes de privação de liberdade e a importância de uma abordagem integrada para promover uma educação mais inclusiva e humanizada. (Duarte, 2017)

Resultados Encontrados: Os resultados sugerem que a educação escolar em instituições prisionais é um campo em construção, cuja identidade ainda está em desenvolvimento. Os professores que atuam nesses espaços experimentam uma transformação em sua identidade profissional, influenciada pelo contato com os alunos e pelo ambiente prisional. A pesquisa também destaca a importância da integração de diferentes profissionais, além dos professores, para promover uma educação mais integral e participativa nos ambientes de privação de liberdade.

As reflexões apresentadas acima estão alinhadas com o referencial teórico do texto, que aborda principalmente questões relacionadas à identidade

profissional dos professores que trabalham em ambientes prisionais. O autor discute a importância de compreender a construção da identidade desses profissionais dentro desse contexto específico, destacando os desafios e as transformações que ocorrem nesse processo.

Ao discutir a necessidade de uma abordagem sensível e reflexiva para lidar com as demandas específicas dos ambientes prisionais, o autor está fundamentando suas reflexões em teorias que destacam a importância do contexto na formação da identidade profissional, como as propostas por autores como Moscovici (1978) e Nóvoa (1992). Esses teóricos contribuem para uma compreensão mais ampla das dinâmicas envolvidas na construção da identidade dos professores que trabalham em ambientes desafiadores como prisões.

Além disso, a defesa da integração interdisciplinar e da participação de profissionais de diferentes áreas no ambiente prisional está em consonância com abordagens pedagógicas que enfatizam a educação libertadora e humanizadora, como aquelas propostas por Freire (1970). Essa perspectiva destaca a importância de uma prática educativa que leve em consideração não apenas o conteúdo curricular, mas também as necessidades e os direitos humanos dos alunos.

Portanto, as reflexões apresentadas pelo autor estão fundamentadas em um referencial teórico que valoriza a compreensão do contexto, a formação da identidade profissional e uma abordagem pedagógica centrada no aluno e em sua humanização, contribuindo para uma análise mais aprofundada da educação em ambientes prisionais.

A pesquisa *“A CONSTRUÇÃO DO SER EDUCADORA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRISIONAL”* da autora Fabiana Gabriel (2021) apresentada na Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação

O texto é um roteiro para entrevistas narrativas de uma pesquisa intitulada *“A construção do ser educadora no contexto da Educação de Jovens e Adultos Prisional”*. A pesquisa visa compreender o processo de construção da identidade de educadores em escolas inseridas em prisões, dando voz aos educadores, educandos e funcionários das unidades prisionais. Os participantes serão convidados a participar de três entrevistas narrativas, que serão gravadas e realizadas remotamente devido à pandemia de Covid-19. Os riscos da pesquisa incluem a quebra do anonimato dos participantes, mas medidas serão tomadas para garantir o sigilo e a não vinculação das interpretações com os sujeitos específicos da pesquisa. Os benefícios incluem a possibilidade de ressignificação da prática educativa e a troca de experiências entre os participantes. O consentimento dos participantes é voluntário, e eles têm o direito de interromper a participação a qualquer momento. O termo de consentimento livre e

esclarecido está em conformidade com a legislação brasileira e será arquivado pelos pesquisadores por cinco anos.

A autora destaca a importância de compreender o processo de construção da identidade das educadoras em ambientes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contextos prisionais. Ela ressalta a lacuna na pesquisa que não dá voz aos sujeitos envolvidos nesse contexto educacional, incluindo educadores, educandos e funcionários das unidades prisionais. A autora enfatiza a necessidade de promover um espaço de escuta para as experiências das educadoras, visando uma análise crítica e sistematização de seus saberes e práticas. Destaca-se também a busca por ressignificar o trabalho docente, repensando o currículo de modo a proporcionar condições para que os educandos se assumam como seres sociais e históricos. A autora acredita que essa reflexão pode levar a mudanças significativas na prática educativa e beneficiar não apenas as educadoras envolvidas na pesquisa, mas também toda a comunidade escolar.

O texto *REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE EDUCADORES DO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO* Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Da autora Menotti, Camila Cardoso (2013). O posicionamento da autora no texto é de enfatizar a importância da compreensão da prática docente em espaços prisionais, destacando as particularidades desse contexto e a relevância da educação como instrumento de transformação social e reintegração dos indivíduos à sociedade. Ela destaca a necessidade de reconhecer o trabalho dos educadores aprisionados, ressaltando seu papel na promoção do aprendizado e na construção da identidade de professor, apesar dos desafios enfrentados.

O referencial teórico da pesquisa aborda a prática docente no sistema prisional, destacando a complexidade do ato pedagógico nesse contexto específico. O estudo visa compreender como os educadores que atuam nessas condições atribuem significado à sua experiência docente e como essa prática marca suas vidas. Para isso, são analisadas as experiências de seis educadores da Penitenciária de Assis/SP. O documento destaca a importância da escola prisional além da privação de liberdade, buscando a reintegração do indivíduo à sociedade. O método da pesquisa inclui uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo na unidade prisional, utilizando entrevistas e observações registradas em diários de campo. A pesquisa respeita a privacidade dos participantes e segue as diretrizes éticas estabelecidas, garantindo o sigilo das informações coletadas.

A pesquisa contribui com a formação de professores ao oferecer insights sobre a prática docente em contextos desafiadores, como o sistema prisional.

Ao analisar as experiências e percepções de educadores que trabalham nesse ambiente, ela fornece informações valiosas sobre como a educação pode impactar positivamente a vida dos alunos e dos próprios professores, mesmo em condições adversas. Isso pode inspirar reflexões e discussões em cursos de formação de professores sobre a importância da educação inclusiva, da adaptação curricular e do papel do educador na promoção da resiliência e da reinserção social. Além disso, ao destacar a necessidade de flexibilidade, criatividade e empatia por parte dos professores, a pesquisa reforça a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da sensibilidade cultural na formação inicial e continuada de docentes.

Os principais desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços prisionais, conforme a autora, incluem:

Concepção de educação e escola: Os educadores aprisionados precisam adaptar sua concepção de educação e escola às particularidades do contexto prisional, reconhecendo a importância da educação como ferramenta de reinserção social e valorizando o espaço escolar como um ambiente diferenciado de diálogo, reflexão e aprendizado.

Formação docente: A falta de formação inicial em pedagogia ou licenciatura por parte dos educadores aprisionados pode representar um desafio, requerendo que eles se engajem em um processo de construção da identidade de professor por meio da prática e do desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

Organização do trabalho pedagógico: Os educadores enfrentam desafios na organização do trabalho pedagógico, precisando flexibilizar a abordagem curricular para relacioná-la à realidade dentro e fora da prisão, além de adaptar os métodos de ensino para atender às necessidades dos alunos em um ambiente prisional.

Relação pedagógica: Estabelecer uma relação pedagógica significativa com os alunos em um ambiente prisional requer sensibilidade, empatia e habilidades de comunicação, pois os educadores precisam lidar com as particularidades dos alunos e reconhecer o potencial educativo da prisão como um espaço de transformação.

Autoestima e reconhecimento profissional: Os educadores aprisionados enfrentam o desafio de manter sua autoestima e encontrar reconhecimento profissional em um ambiente onde são vistos como professores pelos colegas e alunos, mas também como indivíduos privados de liberdade. Este reconhecimento pode impulsionar seu envolvimento no processo educativo e motivá-los a buscar aprimoramento profissional.

Esses desafios destacam a complexidade da prática educativa em espaços prisionais e ressaltam a importância de abordagens pedagógicas inclusivas, sensíveis ao contexto e orientadas para a reinserção social dos alunos.

CONCLUSÃO

Portanto, esse estudo alcançou seu objetivo ao analisar através de uma revisão integrativa de literatura “Como a abordagem humanizada na docência da EJA pode contribuir para a ressocialização e o desenvolvimento educacional dos indivíduos privados de liberdade?”. Através da análise dos estudos selecionados para a pesquisa mostrou-se a importância de identificar os pontos de dificuldades e de abordagem que possam contribuir para desenvolvimento educacional.

Foi notório que as literaturas demonstraram dados sobre a falta de recursos para as ações implantadas, a superlotação, a infraestruturas precárias e como os desafios na organização do trabalho pedagógico. Como a falta de profissionais capacitados que se apresentam um grande obstáculo a se enfrentar na qualidade da educação ofertada.

Por conseguinte, os profissionais mediante as características, devem ser estimulados quanto à prática de educação mais integral e participativa nos ambientes de privação de liberdade que influenciam na qualidade do ensino. Sendo assim, destaca-se a importância de um olhar holístico, empatia e habilidades de comunicação direcionado as necessidades e rastreamento referente às principais dificuldades encontradas.

Conclui-se, que se comprova a necessidade de novos estudos produzidos que abordem a temática, no intuito da expansão do conhecimento permitindo um melhor aprofundamento sobre essas dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem.

REFERENCIAS

AMORIM, Yara Patrycia de; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional: o olhar do professor sobre os alunos detentos e as expectativas quanto ao estudo e vida pós prisão. Id On Line. **Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 16, n. 64, p. 91-103, 30 dez. 2022. Lepidus Tecnologia. <http://dx.doi.org/10.14295/idonline.v16i64.3659>.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 285-293, ago. 2017.

BORGES, Lude Elim de Queiroz; SANTOS, Givanildo Alves dos. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SISTEMA DE ENSINO PRISIONAL – uma análise curricular, metodológica, emocional e utópica na busca da Ressocialização e Humanização dos Reeducandos. Recet, **Presidente Epitácio**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 109-129, 2022.

CARVALHO, Kely Rejane Souza Anjos; SANTOS, Jocyléia Santana; MALDONADO, Daniela Patrícia Ado. Práticas docentes no ambiente

prisional: entre a cela e a sala de aula. *Revista Teias*, [S.L.], v. 21, n. 61, p. 218-232, 10 maio 2020. **Universidade de Estado do Rio de Janeiro**. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2020.49685>.

DUARTE, Alisson José Oliveira. *Processo De Constituição Da Identidade Profissional De Professores Da Educação Escolar De Uma Unidade Prisional De Minas Gerais*. 2017.

GABRIEL, Fabiana. *A Construção Do Ser Educadora No Contexto Da EJA Em Espaços De Privação De Liberdade*. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2014.

MENOTTI, Camila Cardoso. *O Exercício Da Docência Entre As Grades: Reflexões Sobre a Prática De Educadores Do Sistema Prisional Do Estado De São Paulo*. 2013.

ZUNDT, Andrea de Borba [UNESP]. *O Professor Na Cela De Aula: Atuação Docente De Língua Portuguesa Para O Ensino Nas Prisões*. 2019.

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFMG - CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE: BREVES CONSIDERAÇÕES

*Liliane Cardoso da Silva*¹

*Gisélia Maria Campos Ribeiro*²

1. INTRODUÇÃO

“Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu, por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu. A memória de uma instituição é não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre as memórias e o(s) arquivo (s) que o historiador entretece uma visão hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas” (Justino de Magalhães)³

As lembranças, memórias, histórias e vivências de cada indivíduo e da organização são elementos essenciais da vida humana e da instituição, tornando-se de extrema importância desenvolver pesquisas voltadas para esse tema pois, a memória institucional abarca o conjunto de conhecimentos, experiências, valores e historicidade que moldam as identidades da instituição ao longo do tempo produzindo impactos significativos no presente e no futuro, permitindo que as futuras gerações compreendam sua evolução, os desafios superados e as conquistas alcançadas.

Ao realizar uma reflexão sobre a temática ‘memórias institucionais’ foi observada uma certa carência no sentido de organização e disseminação da história do *campus*. A partir dessa observação constatou-se que a não sistematização de salvaguarda desse material poderia dificultar trabalhos de pesquisas futuras sobre o tema memórias na instituição.

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMG – e-mail:liliane.cardoso@ifmg.edu.br.

2 Doutora em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia -UFU e docente permanente do programa de Mestrado ProfEPT/IFMG- e-mail: gisélia.ribeiro@ifmg.edu.br.

3 Magalhães, Justino de. Tecendo nexos, Bragança: São Francisco, 2004 p.155.

Embora o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *campus* Conselheiro Lafaiete (IFMG-CL), tenha iniciado sua trajetória como instituição pública, gratuita e de qualidade há uma década, não possuía até então informações sistematizadas sobre seu acervo, tampouco uma política de incentivo a salvaguarda desse material, sendo essa a primeira pesquisa que se destina ao registro das memórias e história da instituição.

Ciavatta (2005) aponta que a não existência de políticas e fomentos para a constituição de espaços destinados à guarda e preservação desse material pode dificultar o registro dessa história.

Magalhães (2004) corrobora a afirmação de Ciavatta discorrendo que:

Frequentemente, a inexistência de um arquivo organizado, a dispersão da documentação por vários espaços e a precariedade das condições de conservação desafiam o historiador, mediante um protocolo, a intervir na construção do arquivo [...]. Magalhães (2004, p. 136)

Na obra “A Memória Coletiva”, de Maurice Halbwachs (2006), um dos trechos que destaco como particularmente importante é quando o autor sustenta que nunca estamos realmente isolados:

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. (Halbwachs, 2006, p. 26).

De acordo com o autor para que a nossa memória se beneficie das lembranças de outros não basta que eles simplesmente relatem suas experiências, mas é fundamental que nossa memória esteja em sintonia com as memórias deles e que haja uma junção entre ambas, permitindo assim que as recordações evocadas sejam constituídas sobre uma base comum. (Halbwachs, 2006, p. 34).

Para Ribeiro (2011, p. 324):

Tais trabalhos são relevantes, pois por meio deles é possível priorizar a trajetória da escola, destacar o que de específico foi lá produzido e pensá-la como um espaço singular. (Ribeiro, 2011, p.324).

Barbosa (2013) discorre que ao acessar e interagir com as memórias, “os sujeitos podem (re) descobrir sua identidade, seus pontos de referência e construir vínculos sociais”. (Barbosa, 2013, p.5).

Segundo Jacques Le Goff, “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. (Le Goff, 2013, p. 437)

A partir da perspectiva de Halbwachs e Le Goff podemos considerar que a memória está ligada à vivência, tanto individual como coletiva, do sujeito histórico.

E na medida em que essa memória é compartilhada, é construída uma identidade entre o indivíduo e o grupo ao qual ele pertence propiciando sentimentos de pertencimento⁴, conforme aponta Delgado (2009, p. 19) “memórias individuais e memórias coletivas encontram-se, fundem-se e constituem-se como possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico”.

Partindo do pressuposto de que uma instituição educacional necessita criar e fortalecer sua identidade institucional faz-se necessário a reconstituição e registro de suas histórias e memórias, no caso específico do IFMG –CL é primordial não se desvincular da história da Escola Técnica Os Padre do Trabalho que o precedeu pois, para se construir uma nova história é necessário conhecer e compreender as memórias.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Profissional Técnica de nível Médio: do assistencialismo à formação integral

A história a qual me refiro iniciou-se na Bélgica por intermédio do Padre Teófilo Reyn, um dos membros da Congregação dos Missionários do Sagrado Coração – MSC. Padre Reyn tinha um desejo juntamente com os demais membros da congregação de poder dedicar-se exclusivamente à missão operária, entretanto a Congregação não tinha possibilidades de se dedicar a esse serviço específico, dessa forma Padre Reyn e alguns de seus companheiros decidiram buscar outra maneira de realizar esse trabalho.

Em 1893⁵ solicitaram dispensa de seus votos na MSC e se apresentaram ao Bispo de Liège, Dom Doutreloux, expondo a ideia de criar uma obra dedicada ao apoio e evangelização dos trabalhadores.

Dom Doutreloux concordou com o projeto apresentado e concedeu a Padre Reyn em janeiro de 1894, uma paróquia operária nos subúrbios de Liège, aceitando também os companheiros de Padre Reyn no Seminário Diocesano, oferecendo-lhes o apoio necessário para iniciar seu trabalho.

No dia 21 de novembro de 1894, foi oficializada a criação da Associação dos Missionários dos Padres do Trabalho. Esta nova congregação foi estabelecida com o propósito de se dedicar ao apostolado no meio operário, atendendo às necessidades espirituais e materiais dos trabalhadores.

4 Nassar (2007, p. 114) conceitua o sentimento de pertença ou pertencimento como “[...] um turbilhão de lembranças do sujeito”, estimulado pelo pesquisador, por um objeto, por uma pergunta e pela possibilidade de uma narrativa desvinculada de um objetivo prático, que traz um reencontro com um passado feliz ou importante, ou com uma comunidade de destino”.

5 érie de artigos publicados na Revista “**Família e Trabalho**”, publicada pelos Padres do Trabalho. Os artigos são assinados com o pseudônimo de Arm. Viator. Informações disponíveis na página: https://missionariosdosoperarios.blogspot.com/2015/05/congregacao-dos-missionarios-dos_35.html?view=magazine Acesso em: 20 de nov. 2023.

A associação foi criada anos depois da publicação da Encíclica “*Rerum Novarum*”⁶, pelo Papa Leão XIII em 1891. Esse documento foi um marco significativo, que lançou luz sobre os problemas dos trabalhadores oferecendo diretrizes claras sobre questões como a miséria dos operários, o direito a um salário digno, a importância de se organizarem e o dever do Estado de criar leis e instituições que visassem a melhoria de vida do povo.

Frente aos problemas sociais e econômicos enfrentados pelos trabalhadores na época, houve a adesão de outros religiosos à causa, na tentativa de juntar esforços e auxiliar na resolução dessas questões. Pessoas influentes criaram várias iniciativas em apoio a manutenção dos direitos trabalhistas e a promoção da justiça social. Dentre essas figuras destacaram-se: em Liège, na Bélgica, Bispo Dom Doutreloux que organizou Congressos de Estudos Sociológicos para discutir os problemas da classe operária, na França, o Conde de Mun promoveu a criação de Círculos Operários, enquanto na Áustria e na Itália surgiram movimentos em favor da democracia.

Figura 1- Foto em comemoração aos 100 anos de criação da Congregação na Bélgica.



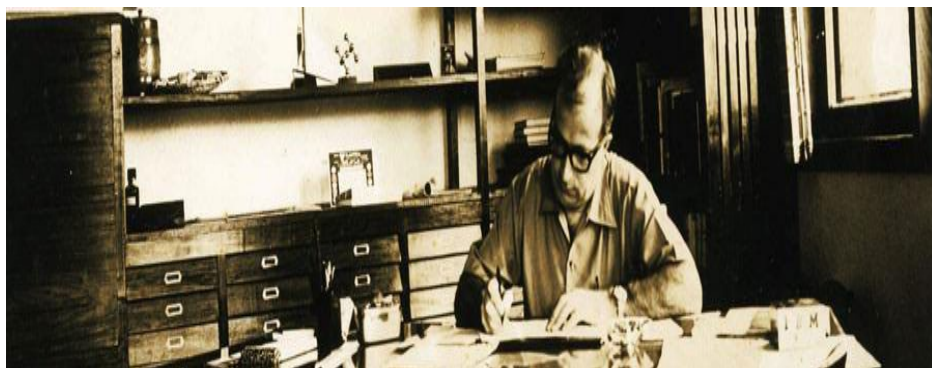
Fonte: arquivo da Instituição

6 A encíclica ‘*Rerum Novarum*’ cuja tradução é “Das coisas novas”, foi escrita pelo Papa Leão XIII em 15 de maio de 1891. Trata-se de uma carta aberta a todos os bispos sobre as condições das classes trabalhadoras, abordando questões sociais e econômicas em resposta às mudanças significativas na sociedade durante a Revolução Industrial. O documento enfatizou a importância da dignidade humana, o direito à propriedade privada, o valor do trabalho e a justiça social. Leão XIII expressou preocupação com as condições de trabalho dos pobres e a necessidade de equidade nas relações entre empregadores e empregados. Informações coletadas na página https://www.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html acesso em 30/11/2023. Adaptado pela Autora.

Joseph Cornelius Marie De Man, comumente conhecido como Padre de Man, era um dos religiosos que atuavam nas missões dos Padres Operários na Bélgica. Durante uma viagem missionária, cujo destino era o Chile, sendo ele o dirigente da comissão composta, dentre outros componentes, pelos padres Leon Verheyen, Gustavo Schoovaert e Daniel Frère, ocasionalmente encontrou-se na Europa com o Dr. Joseph Hein, então diretor da Companhia Siderúrgica Belgo Mineira, e este convidou-o a vir com a sua equipe para trabalhar nas obras de promoção social no Rio Doce.

Padre De Man prontamente aceitou o convite e desembarcou no Brasil em 29 de outubro de 1963, tendo se instalado na cidade de Marliéria, no estado de Minas Gerais, onde participou de movimentos sociais, principalmente através do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado ao Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), atuando nas zonas rurais e promovendo a alfabetização e a promoção social dos trabalhadores. Em dezembro de 1963, mudou-se para a cidade de Coronel Fabriciano⁷ e fundou ali a 'Associação dos Padres do Trabalho'.

Figura 2 - Padre de Man (1927-1981)



Fonte: Museu Virtual Padre Joseph Cornelius Maria De Man.

Devido ao grande desenvolvimento da indústria mineradora no Estado, a população rural de Minas Gerais e dos demais estados vizinhos foi atraída pela oferta de emprego e trabalho em toda a região resultando assim num grande crescimento demográfico.

De Man (*apud* Moreira, 2008, p.57) sempre esteve atento ao estado desenvolvimentista da região sabendo identificar com exatidão as mudanças que ocorriam naquele momento, comparando-as com o processo de desenvolvimento que ocorria em outras cidades da América Latina:

⁷ Fonte: unileste.católica.edu.br. Acesso em 12 jan. 2024.

O problema da América Latina, ou o problema de subdesenvolvimento (conforme uma visão pessimista ou otimista da questão) encontra-se condensado, mas com toda sua miséria no Vale do Rio Doce [...]. Uma multidão de pessoas não qualificadas vem instalar-se na região na esperança de encontrar trabalho e nem sempre encontra, vivendo então forçosamente, miseravelmente. A emigração da população rural para as cidades ou para os centros industriais, tão típicas no Brasil, se faz do mesmo modo sentir no Vale do Rio Doce, com as nefastas consequências que tal movimento sempre provoca (De Man, 1964, p.7).

O Plano de Apostulado⁸ (*apud* Moreira, 2008, p.58-59) elaborado pelos Padres da Congregação juntamente com membros de pastorais e agentes comunitários a partir de um levantamento socioeconômico completo da região, continha a missão da Congregação definida nas palavras do Padre de Man ao escrever:

A Congregação só se instala nas regiões industriais com a proposta de ajudar as indústrias nas soluções dos problemas criados em grande parte por elas e para que possa, ao mesmo tempo, ser ajudada pelas mesmas indústrias. Entre as suas finalidades está incluída, a salvação do mundo operário pelo bem-estar espiritual e material. Como também a difusão do Evangelho social por todos os meios bons em si e apropriados às circunstâncias locais além de contribuir para a elevação intelectual, moral, cívica e espiritual do operário” (De Man, 1964, p.4).

Entre os problemas diagnosticados e relatados por Padre de Man em seu Plano de Apostolado, destacava-se a falta de mão-de-obra especializada na região. No documento, ele enfatizou os diversos problemas decorrentes dessa carência, abordando suas implicações e os desafios que ela apresentava para o desenvolvimento local.

Entre os principais objetivos desta iniciativa, destaca-se, em primeiro lugar, o compromisso com a assistência e o amparo às regiões industriais. Esse objetivo visava proporcionar suporte econômico e social às áreas que, devido ao crescimento industrial, enfrentavam desafios significativos.

O segundo objetivo era a realização de um trabalho pastoral voltado especificamente para os operários. Isso incluía a difusão do evangelho entre os trabalhadores, promovendo valores cristãos e proporcionando apoio espiritual e moral em meio às duras condições de trabalho que muitos enfrentavam.

Além disso, os Padres do Trabalho tinham um terceiro objetivo essencial: o resgate intelectual e espiritual dos operários. Este objetivo visava promover

8 O Plano de Apostulado concebido era um verdadeiro plano que continha outros projetos, metas e objetivos. Buscava os meios para a Congregação Padres do Trabalho instalar-se efetivamente na região. Dentre os seus principais objetivos, destaca-se em primeiro lugar, a opção por assistir e amparar as regiões industriais. O segundo objetivo era o trabalho pastoral com operários a difusão do Evangelho. Pretendiam ainda os Padres do Trabalho, um terceiro objetivo, realizar o resgate intelectual e espiritual dos operários. (Moreira, Nathalie de Castro, 2008, p.59) Adaptado pela autora.

a educação e o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores, oferecendo oportunidades para aprimoramento intelectual e fortalecendo a fé e os valores espirituais, contribuindo assim para uma melhor qualidade de vida e maior dignidade para esses indivíduos.

Nesse contexto fica claro que a educação que era ofertada aos operários não se limitava apenas a conhecimentos técnicos mas existia uma preocupação em proporcionar também uma educação que buscasse garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões abrangendo os aspectos: intelectual, físico, social, emocional, religioso e cultural⁹.

A preocupação com a situação dos trabalhadores e a busca pela qualificação, visando proporcionar-lhes melhores condições de vida, estão refletidas na arquitetura das escolas fundadas pelo Padre De Man, ficando evidenciada nos primeiros prédios construídos. O emblema criado pelo Padre para a Universidade do Trabalho (UT) atualmente denominada Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais – Unileste, define e reforça o propósito e a missão que deveriam ser implementados por todos os membros futuros da Associação conforme figura abaixo:

Figura 04 – Emblema Universidade do Trabalho (UT)¹⁰



Forma: U = Universidade, universal, universo. / T = Trabalho, tenacidade.

Linha: U = O HOMEM, agente no universo, em pé, carregando de braços abertos, a massa do trabalho, da vida. / T = O HOMEM, só se realiza verticalmente, só será pessoa, se houver interferência horizontal, no meio de seus pares, os demais HOMENS.

DIREÇÃO: DEUS não está na vertical, e sim horizontalmente ao HOMEM, através dos HOMENS.

Fonte: Colégio Técnico de Coronel Fabriciano (CTCF) 1995, p 29.

Dentro do cenário histórico em questão, através dos Padres Missionários Operários Belgas e tendo como principal representante na cidade de Conselheiro Lafaiete o Padre Lambert Nobem, foi fundada, em junho de 1966, com o apoio

⁹ Dados extraídos do Livro “Padre José Maria de Man – presente”. (Castro, 1982, p.31,32,33) (s.p)

¹⁰ Primeira denominação do Unileste (1969-1976).

do Padre de Man¹¹, a ‘Associação Os Padres do Trabalho’, concebida nos mesmos moldes da congregação estabelecida na cidade de Coronel Fabriciano.

A associação tinha como principal objetivo dar apoio humanista aos trabalhadores que vinham de outras cidades ou Estados disponibilizando lhes gratuitamente alojamento enquanto estivessem trabalhando nas indústrias da região.

Além disso ofertava cursos profissionalizantes propiciando à população de baixa renda qualificação para ingresso no mercado de trabalho¹². Os cursos ofertados eram de soldador elétrico, desenho mecânico, ajustador mecânico, torneiro mecânico, eletricista, corte e costura dentre outros, com duração média de três meses, eram ministrados no Centro de Formação de Mão de Obra Alcides Rodrigues de Oliveira¹³ espaço onde atualmente localiza-se a Capela dos Padres.

Sendo a indústria o setor que concentra a maior necessidade de trabalhadores com experiência e qualificação profissional, visando atender à demanda cada vez mais emergente por educação por parte da população e, ao mesmo tempo, devido ao grande desenvolvimento industrial e a carência de profissionais qualificados, tornou-se imprescindível para associação disponibilizar também cursos técnicos específicos para a melhoria da produtividade regional.

Com a expansão da industrialização o ensino técnico industrial ganhava maior dimensão e diante dessa realidade os Padres da Associação registraram, em 1982¹⁴, a Escola Técnica ‘Os Padres do Trabalho’, passando a ministrar os cursos técnicos em Mecânica e Eletrotécnica e também curso de capacitação em soldador elétrico, visando suprir a carência mercadológica, proporcionando às empresas trabalhadores qualificados necessários ao bom desempenho das atividades industriais e ampliando também as oportunidades educacionais dos jovens e trabalhadores. Os recursos financeiros que mantinham e sustentavam a instituição provinham das mensalidades pagas pelos estudantes. Nesse aspecto, observa-se a importância do trabalho que era desenvolvido na época pelos Padres da Associação a partir da visão de Cunha (2000),

11 Dados extraídos do Livro “Padre José Maria de Man – presente” autoria de Ademir Castro (s.p)

12 O termo mercado de trabalho para esta pesquisa está relacionado à oferta de trabalho e a procura dos trabalhadores por postos de trabalho, diferente do conceito de mundo do trabalho aqui adotado como as atividades materiais, produtivas e os processos sociais inerentes à realização de um trabalho, que lhe conferem significado no tempo e no espaço.

13 Nobem MO, Pe Lambert. **Carta à pesquisadora**. Nov.2023 (não publicado).

14 Rodrigues, Beatriz H. **IFMG através do tempo**. Jornal do IFMG Campus Conselheiro Lafaiete. InFoHistória: outubro de 2019. Volume 1, edição 1.

O oferecimento ao povo de ensino profissional seria, além do mais, a forma mais adequada de se promover a igualdade. Não aquela apreçoada pelos “niveladores”, “comunistas”, na pretensão de abaixar os que estão em cima, mas a “verdadeira igualdade”, elevando os que estão por baixo. Além de prevenir a emergência da desordem, o ensino industrial serviria para promover o progresso. Duas seriam as vias pelas quais isso se daria. Primeiramente, pelo aumento do prestígio das ocupações industriais, o que aumentaria a oferta de operários desejosos de se empregarem nos ofícios. A segunda via pela qual o ensino industrial contribuiria para promover o progresso do país seria o aumento da qualificação da força de trabalho (Cunha, 2000, p.174).

De Man (1964) (apud Moreira, 2008. p.) em seu Plano de Apostulado destacou os problemas que a falta de mão de obra especializada na região poderia gerar:

Acham-se frente a um problema angustiante: O operário não qualificado, iniciado em seu serviço dentro da própria indústria, e pela mesma indústria, tem formação unilateral, porém reivindica os direitos de um operário formado fora da mesma e multilateralmente” (DE MAN, 1964, p.4).

Embora a oferta dos cursos técnicos visasse atender as demandas do setor industrial não era apenas esse o objetivo dos Padres.

Apesar de, naquela época, a educação ofertada apresentasse um viés puramente tecnicista o qual visava apenas qualificar mão de obra para atender as demandas do setor industrial, para os Padres da Congregação, que estavam bem à frente de seu tempo, a educação ofertada não se limitava apenas a capacitar pessoas para o mercado de trabalho, ou se apresentar como um caminho libertário em que o cidadão não necessitasse depender do auxílio de outros para sobreviver, ou ainda ser fundamentada em um caráter puramente filantrópico, mas a educação, na visão dos religiosos deveria também proporcionar às pessoas um desenvolvimento profissional pleno, integral isso pode ser percebido nas palavras do Padre Lambert Nobem:

[...] como conclusão queria apontar duas realidades: primeiro, nossa congregação sempre se fez presente onde tem operários de siderurgia, nós não queremos dar o peixe, mas ensinar a pescar, não damos esmola, mas preferimos ensinar e formar para que o trabalhador nunca mais precise mendigar, tentamos formar pessoas humanamente, profissionalmente e cristãmente[...]¹⁵

[...] Mas nós esperamos que vocês não vão continuar nesse sentido, que vocês vão transformar esse país. Por isso que vocês devem estudar, não só aprender matéria, mas fazer o que vocês estão fazendo, realmente se conscientizar, refletir, pensar e realmente assumir um papel de transformação.¹⁶ (Padre Lambert).

15 Nobem MO, Pe Lambert. **Carta à pesquisadora**. Nov.2023 (não publicado)

16 Entrevista do Padre Lambert Nobem cedida aos alunos da Instituição para apresentação em uma atividade por ocasião da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) ocorrida no ano de 2019. Fonte: acervo Institucional.

Posteriormente, no ano de 1990, durante o governo do então Presidente Fernando Collor de Melo em meio a uma crise econômica que afetou todo o país, muitas pessoas passaram por dificuldades financeiras, essa situação provocou um impacto muito grande nos recursos arrecadados pela instituição ocasionado pela diminuição na demanda pelos cursos ofertados, já que grande parte da população perdeu consideravelmente seu poder aquisitivo. Neste cenário a instituição encontrou-se prestes a encerrar suas atividades educacionais e não mais ter a possibilidade de ofertar os cursos técnicos à comunidade local.

Neste contexto, houve a intervenção do órgão público municipal firmando um acordo¹⁷ entre a Prefeitura Municipal de Conselheiro Lafaiete e a Associação Os Padres do Trabalho no qual a prefeitura assumiu a responsabilidade de dar continuidade aos serviços educacionais ofertados pela Escola Técnica. A partir desse acordo a escola foi entregue a tutela da prefeitura, o referido imóvel e os equipamentos da instituição foram cedidos em regime de comodato, passando a denominar-se a partir desse momento Escola Técnica Municipal “Os Padres do Trabalho” ofertando cursos gratuitos à toda comunidade custeados pelo poder público.

No final do ano de 2005, o Ministério da Educação (MEC), por meio de Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica com o objetivo de promover o aumento dessas instituições em todo o território nacional.¹⁸

Esse processo de ampliação das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica teve início quando o governo federal revogou, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, a restrição à criação de novas unidades de ensino técnico federais conforme o § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 1994).

O projeto teve como intuito melhorar a distribuição geográfica e a cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, aumentar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todo o país.

No ano de 2007, no segundo mandato do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu a 2ª fase do Plano de expansão e interiorização da

17 Batista, Rovena Piacesi Auais.. **Memorial Descritivo** – Associação Os Padres do Trabalho. Out. 2023 (não publicado).

18 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoefs/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 30/03/2024.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPC, cujo objetivo era construir 150 novas unidades que, somadas às existentes, totalizariam ao final de seu mandato, em 2010, 354 novas unidades que estariam presentes em todas as regiões do país.

Dando continuidade a esse contexto histórico, em dezembro de 2008 o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892, que deu origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, unificando as estruturas dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Escolas Técnicas Federais vinculadas às universidades federais (Brasil, 2008).

Nesse ínterim, houve o interesse por parte dos órgãos públicos de ser implantada uma unidade do IFMG na cidade de Conselheiro Lafaiete; porém, por motivos políticos, isso não se deu, fato que pode ser constatado nas palavras do Reitor do IFMG à época¹⁹:

Em 2010 eu estive em Lafaiete com o deputado Reginaldo Lopes visando à implantação de uma unidade do IFMG e não fomos nem recebidos pela administração passada. Como não fomos recebidos, nós levamos a unidade para a cidade de Santos Dumont (Reitor do IFMG).

No ano de 2013, a prefeitura do município passou por dificuldades financeiras não tendo mais condições de custear os cursos e mantê-los gratuitamente à comunidade; neste cenário, a oferta de novas turmas foi suspensa e foram cedidas algumas salas de aulas, as oficinas de Mecânica e Eletrotécnica e toda a estrutura física do prédio ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec²⁰, para que fossem ministrados naquele espaço cursos técnicos gratuitos financiados pelo Governo Federal. Segundo relato de um entrevistado²¹ que esteve envolvido diretamente no processo de criação do *campus*:

[...] Eu comecei aqui em Lafaiete trabalhando os cursos do Pronatec; naquela época a prefeitura apoiava o Pronatec e a oferta acontecia num outro local, foi aí que tomamos conhecimento de que aqui havia na cidade um imóvel cedido pelos Padres da Associação à Prefeitura Municipal.

19 Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Conselheiro Lafaiete. <https://conselheirolafaiete.mg.gov.br/v2/implantado-em-lafaiete-o-campus-do-ifmg/> acesso em 27/01/2024.

20 Pronatec- Programa do Governo Federal do Brasil, instituído em 2011 pela presidente Dilma Rousseff, criado com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de grau técnico e de formação inicial e continuada, em instituições privadas e públicas de ensino técnico. O programa tinha como objetivos expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para alunos brasileiros. Informações coletadas na página: https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Nacional_de_Acesso_ao_Ensino_T%C3%A9cnico_e_Emprego acesso em: 20 nov.2023.

21 Entrevista do coordenador do Pronatec na época de implantação do *campus*, cedida aos alunos da Instituição para apresentação em uma atividade por ocasião da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) ocorrida no ano de 2019. Fonte: Acervo Institucional.

Neste local eram ofertados cursos de mecânica e eletrotécnica, e, como já havia uma certa dificuldade para a prefeitura manter estes cursos em andamento surgiu a oportunidade de fazermos uma parceria com a prefeitura e utilizar aquele local para ministrar as aulas dos cursos ofertados no Pronatec também; então convivemos ali um tempo com o curso da prefeitura e os cursos do Pronatec (Coordenador do Pronatec).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) instituído sob o governo da Presidenta Dilma Rousseff, através da Lei nº 12.513 de 26 de outubro do ano de 2011, foi criado com o objetivo de:

- I expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda [Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013] (Brasil, 2013, p.01).

Na terceira fase do plano de expansão da RFEPCT iniciada em 2011, foi estabelecido um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014. Nesse ínterim, houve novamente a tentativa, por parte do MEC, de se implantar uma unidade do IFMG na cidade de Conselheiro Lafaiete e, a partir mobilização da Reitoria do IFMG, políticos da região e comunidade local, o projeto finalmente foi consolidado, sendo implantado o IFMG - *Campus* Avançado Conselheiro Lafaiete. Ainda segundo relato do mesmo entrevistado:

Havia um programa de expansão da rede federal de ensino e na época era um número até expressivo, me parece que vinte e dois campus[...] [...] Então a gente não teve objeção nenhuma da prefeitura, teve uma parceria[...] porque todo mundo entendeu que para a cidade de Lafaiete, para a população de Lafaiete o ganho ia ser muito muito grande (coordenador do Pronatec).

Em junho de 2014 foi firmado um contrato de comodato entre o IFMG (Instituto Federal de Minas Gerais) e a entidade religiosa ‘Associação Os Padres do Trabalho’, referente à cessão de um imóvel, bem como as instalações e equipamentos nele contidos. O acordo continha detalhes de como se daria a implantação do *campus* pois, na época, o referido imóvel ainda era ocupado pela Escola Técnica Municipal ‘Os Padres do Trabalho’, que tinha suas últimas

turmas em fase de conclusão e turmas dos cursos ofertados pelo Pronatec, cujas conclusões se dariam no ano de 2018.

A assinatura do contrato foi um momento de grande importância para todos os envolvidos e a comunidade acadêmica, nas palavras do Presidente da Associação, Padre Lambert Nobem, a implantação de uma unidade do IFMG na cidade foi um marco na oferta de educação técnica e profissional na cidade e motivo de muita alegria, pois ia ao encontro da missão da Associação²²: “A escola continuará cumprindo a missão que começou pequena e agora será ampliada com o ensino técnico federal. *Pra* mim é um dia de muita alegria e também para a nossa associação” (Padre Lambert).

A Escola Técnica ‘Os Padre do Trabalho’ sempre desfrutou de uma reconhecida experiência no campo educacional, com uma rica história e legado vasto e abrangente pois, ao longo dos anos essa instituição formou e influenciou várias gerações de estudantes²³, estabelecendo-se como um centro de excelência e referência, tendo contribuído significativamente com a oferta de Educação Profissional e Técnica na região.

2.2 Breve histórico do IFMG-Campus Conselheiro Lafaiete

O Instituto Federal Minas Gerais (IFMG) é uma das instituições criadas pela Lei nº 11.892, faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, juntamente com outras 38 instituições distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, somam-se 661 unidades.

Dentre as unidades que compõem o IFMG estão a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto e Bambuí e as Unidade de Ensino Descentralizada de Formiga e Congonhas. Atualmente, é composto por dezoito campi, sendo seis avançados, um polo de inovação e uma Reitoria

22 Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Conselheiro Lafaiete. <https://conselheirolafaiete.mg.gov.br/v2/implantado-em-lafaiete-o-campus-do-ifmg/> acesso em 27/01/2024.

23 Segundo dados coletados na documentação acadêmica dos egressos (Fonte:Secretaria Municipal de Educação - SEMED).

Figura 4 - Unidades do IFMG



Fonte: Ministério da Educação

Cada uma dessas unidades tem sua própria identidade, histórias, memórias e características únicas. Apesar de compartilharem uma configuração organizacional semelhante possuem estruturas distintas por serem resultado de agregação e/ou transformação de antigas instituições profissionais, soma -se a esse fato a localização geográfica, a temporalidade e as especificidades de cada um dos campi que fazem parte da rede, conforme aponta Frigotto (2018):

A Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que criou os IFs, na realidade engendra uma memória secular. Assim, os IFs em sua realidade institucional convivem com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década. A memória remota é a rede federal de educação profissional, que teve seu marco regulatório traçado, no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas escolas técnicas. A memória que apreende uma determinada conjuntura de tempo médio pode ser caracterizada como o processo de transformação daquela rede em CEFET e a universidade tecnológica em IFs em tempo de curta duração. A grande expansão deu-se no tempo de curtíssima duração. Esta junção de tempos, se tem potencialidades educativas marcadas pela experiência e sedimentação, também tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudança de institucionalidade e criar uma nova identidade. (FRIGOTTO, 2018, p. 131.).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) quando da criação dos Institutos Federais propunha a superação da dicotomia educacional²⁴ existente por décadas no país, objetivando proporcionar o crescimento e o desenvolvimento

²⁴ Dicotomia educacional diz respeito a oferta de uma educação fragmentada entre conhecimento manual (prático) e conhecimento intelectual (teórico).

humano e integral do indivíduo, estimulando suas habilidades, potencialidades e competências buscando promover a formação de cidadãos emancipados, críticos, éticos e participativos na sociedade.

Conforme argumentado por Ramos (2005), a educação tem a responsabilidade de capacitar os alunos para enfrentar e superar desafios, promovendo a integração de sentimentos, expectativas e conhecimentos, ou seja, propiciando ao indivíduo um desenvolvimento integral.

A EPT possui um caráter transformador, entretanto para que essa transformação se concretize é necessário priorizar a ofertada de uma educação omnilateral, politécnica e emancipadora, premissas que nortearam a política pública de criação dos Institutos Federais, sendo necessário também a partir dessa ideologia propiciar uma gama de aspectos na formação do indivíduo social, com manifestações nos campos da moral, da ética, da prática, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade e da emoção, etc.

Ao tratar da perspectiva pedagógica de Karl Marx e especificamente do conceito de omnilateralidade, Manacorda (2010), afirma que este conceito diz respeito ao momento histórico que o homem chega, a uma combinação completa de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a um conjunto completo de capacidades de consumo e prazeres. Nesse sentido, é crucial garantir que o homem desfrute dos bens espirituais, além dos materiais, dos quais ele tem sido privado devido à divisão do trabalho. (Manacorda, 2010, p.96).

Quando se fala em formação humana integral ou omnilateral, isso está diretamente relacionado ao pleno desenvolvimento do ser humano, levando em conta todas as suas dimensões, conforme sugerem Frigotto e Ciavatta (2012):

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (Frigotto, Ciavatta, 2012, p.265)

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é compreendida como uma Modalidade Educacional, amparada e prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9496 de 20/12/1996 cujo principal objetivo estabelecido em seu artigo 36-A é preparar o estudante, [...] para o exercício de profissões técnicas [...], de modo a contribuir para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Em linhas gerais diz respeito à oferta de uma educação voltada para o pleno desenvolvimento do educando:

“O IFMG tem o compromisso com a valorização do aprendizado através do desenvolvimento de habilidades e competências, e da geração de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos. Procura promover junto ao corpo discente amplo domínio das atividades intelectuais, culturais e práticas laborais, como instrumento de conquista da cidadania e de adaptação ao mercado de trabalho, preparando-os para agir com autonomia e responsabilidade. Para isso, desenvolve as bases tecnológicas em laboratórios de ensino e produção, enquanto também trabalha as bases instrumentais e científicas, na convivência diária e através de atividades de lazer, esportes, artísticas e culturais”.²⁵

Tomemos a Lei de nº 11.892, de 29 de dezembro, de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a qual nos aponta em seu Art.2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (Brasil, 2008)

Desta feita, a essência da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) fundamenta-se nos conhecimentos técnicos e tecnológicos que se refletem na prática pedagógica contribuindo sobremaneira para a formação integral no âmbito da EPT.

O Campus Avançado de Conselheiro Lafaiete é uma das unidades do IFMG, foi implantado no ano de 2014 autorizado pela portaria nº 27 de 21 de janeiro de 2015. O imóvel onde está instalado o Campus foi obtido a partir de um contrato de comodato firmado entre o IFMG e a Associação Os Padres do Trabalho inicialmente pelo prazo de 60 anos, sendo posteriormente no ano de 2017 esse prazo prorrogado para 300 anos.

O prédio possui uma excelente infraestrutura com amplas salas de aulas, laboratórios de mecânica, eletrotécnica e informática com equipamentos e tecnologia de ponta, possui uma biblioteca com rico acervo bibliográfico, auditório e um prédio para o atendimento administrativo.

O IFMG-CL teve suas primeiras turmas ingressantes no ano de 2015, oferta os cursos Técnicos em Eletrotécnica e Mecânica nas modalidades integrado e subsequente, nos períodos diurno e noturno respectivamente, dando continuidade à missão educacional e ao legado da escola anterior, beneficiando a comunidade local com a oferta de ensino técnico público, gratuito e de qualidade.

²⁵ Disponível em: www.ifmg.edu.br Acesso em: 22/03/2024.

Figura 05 – Fachada do IFMG – Campus Conselheiro Lafaiete



Fonte: Acervo Institucional

O campus está situado na Microrregião do Alto Paraopeba²⁶, integrada por 24 municípios, com uma população aproximada de 370 mil habitantes. A região, englobada pelo Quadrilátero Ferrífero de Minas Gerais, possui vários complexos industriais, sobretudo da indústria de mineração. O município de Conselheiro Lafaiete, local de implantação do campus, possui uma população de 130.584 habitantes, de acordo com os dados extraídos do IBGE 2021²⁷. A cidade faz parte do Circuito Turístico Villas e Fazendas de Minas. A economia de Conselheiro Lafaiete, possui como principais setores econômicos a prestação de serviços, o comércio e a Indústria.

Com a inauguração da unidade, o município contemplado iniciou um novo ciclo na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, pensar em trabalhar a memória na instituição reforça ainda mais a relevância de se desenvolver pesquisas voltadas para esse tema. Conhecer a história da instituição faz com que ela tenha sua identidade institucional reconhecida e ampliada valorizando assim sua trajetória educacional.

²⁶ Associação dos Municípios do Alto Paraopeba – AMALPA. Disponível em: <http://amalpa.org.br/site/>. Acesso em 12 de outubro de 2023.

²⁷ Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de 1º de julho de 2021. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf. Acesso em 07 de setembro de 2023.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explorar a história de indivíduos, povos e sociedades configura-se como um estímulo tanto para historiadores quanto para leigos, pois permite a releitura do passado. Além disso, essa compreensão histórica possibilita a construção do presente e do futuro, oferecendo a oportunidade de corrigir erros passados ou evitar a repetição deles. Adicionalmente, ressalta-se que o desenvolvimento da história, quando registrado com ênfase na valorização da memória, permite que indivíduos compreendam o passado contribuindo para sua evolução, auxiliando também na formação de suas identidades.

No contexto institucional, especialmente em instituições educacionais, a organização de eventos, a criação de linhas do tempo que possibilite uma compreensão das transformações ocorridas, os registros históricos de cada período dentre outros são essenciais para evitar lacunas na trajetória institucional e garantir a preservação da sua história e seu reconhecimento social ao longo do tempo. Com base nesses princípios, conclui-se que o cuidado com a preservação da memória do IFMG CL, centralizando as informações em um mesmo espaço, não apenas facilita o acesso a pesquisas futuras, mas também divulga de maneira eficaz a rica história da instituição.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Andréia Arruda. A premência da memória: passados presentes. In: MEMÓRIA institucional: **possibilidade de construção de significados no ambiente organizacional**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontrosnacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historiografia-da-midia/memoriainstitucional-possibilidade-de-construcao-de-significados-no-ambienteorganizacional>. Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em 29 mai. 2023.

_____. Planalto. **Lei n.º 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

_____. **Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm#:~:text=NR\),%E2%80%9CArt.,da%20ci%C3%Aancia%20e%20da%20](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm#:~:text=NR),%E2%80%9CArt.,da%20ci%C3%Aancia%20e%20da%20)

tecnologia. Acesso em 16 ago. 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLASCO, 2000.

DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: **tempo, memória e identidades**. **História Oral**, [S. l.], v. 6, 2009. DOI: 10.51880/ho.v6i0.62. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: **relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **Amemória coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

_____. **Les Cadres Sociaux de la mémoire**. Paris: Albin Michel, 1994.

LEE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Tecendo nexos: **história das instituições educativas**. Bragança Paulista: editora Universitária São Francisco, 2004. p. 9-14; p. 111-178.

MANACORDA, Mario Aligheiro. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2ª Edição, 2010.

MOREIRA, Nathalie de Castro, UNILESTE: **Cultura Organizacional e Identidade**. 2008. Dissertação Mestre em Administração. Fundação Pedro Leopoldo. Minas Gerais http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2008/dissertacao_nathlie_de_castro_moreira_2008.pdf Acesso em 12 jan. 2024

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: Ramos, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) Ensino Médio Integrado: **Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: **lutas históricas e resistências em tempos de regressão**, 2017, p. 20-44.

RIBEIRO, Suzana Lopes. Por uma história da educação profissional: contribuições e desafios de pesquisas em história oral. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org.). **Cultura, saberes e práticas: Memórias e História da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011. p. 321-336. Disponível em: http://www.cpsctec.com.br/memorias/arquivos/cultura_saberes_praticas.pdf Acesso em 20 ago.2023.

PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE OS IMPACTOS AMBIENTAIS DOS RESÍDUOS PLÁSTICOS

Sileide Santos da Paixão Reis¹

1. INTRODUÇÃO

Na busca por alternativas para a melhoria da qualidade de vida o homem fez descobertas e invenções que transformaram o modo de vida das pessoas. E o plástico é um dos responsáveis por essas transformações. Graças a sua grande versatilidade ele vem provocando mudanças no consumo, e em consequência, no estilo de vida das pessoas (Piatti; Rodrigues, 2005).

Desde que foi inventado, em 1862, pelo inglês Alexander Parkes (Fabro *et al.*, 2007), o plástico tem seu uso cada dia mais acentuado. Ele é matéria prima de inúmeros produtos utilizados no nosso dia a dia. Por ser um material versátil e de baixo custo de produção ele torna os produtos mais acessíveis à população (Piatti; Rodrigues, 2005). Hoje em dia mesmo para as pessoas mais conscientes, é difícil viver sem consumir os plásticos.

Mas o consumo desenfreado somado ao descarte inadequado desses materiais tem causado sérios impactos na natureza (Fabro *et al.*, 2007). O que representa um dos maiores problemas ambientais da atualidade, atingindo ambientes terrestres e aquáticos. Já que esses resíduos levam muitos anos no meio ambiente sem serem decompostos. Segundo Pavao Neto *et al.*, (2011) os plásticos além de rígidos e flexíveis são praticamente inertes e impermeáveis o que os tornam resistentes a impactos e difíceis de serem destruídos.

Neste contexto, a mudança de hábitos surge como alternativa para minimizar os danos causados pelos plásticos ao meio ambiente. Para Pavao Neto *et al.* (2011) a educação ambiental é fundamental para essa mudança, pois por meio dela teremos capacidade de alcançar maior responsabilidade com a natureza e dispor-nos a contribuir com ações ecologicamente corretas.

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação e Licenciada em Ciências Biológicas – UESB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA. E-mail: leidebio@gmail.com.

A educação ambiental no contexto escolar favorece a formação de indivíduos conscientes e aptos para atuarem ativamente na sua realidade socioambiental (Melo; Cintra; Luz, 2020). Uma vez que ela é uma ação educativa que busca informar e sensibilizar os indivíduos quanto aos problemas ambientais e (possíveis soluções) da sua realidade tornando-os indivíduos críticos e participativos que exerçam sua cidadania, instrumento indispensável no processo de desenvolvimento sustentável (Pestana, 2010).

De acordo Cruz, *et al.* (2020, p. 106) “a educação ambiental ajuda a amenizar a problemática dos plásticos que são descartados de maneira inadequada, e é a forma mais apropriada para promover a reflexão sobre o que é certo ou errado e o que isso pode acarretar para o meio ambiente”.

Nesse contexto, os impactos provocados pelos plásticos na natureza foram trabalhados em sala de aula através do ensino por investigação que é aquele em que o professor trabalha o conteúdo criando condições para que os alunos pense, fale e leiam e escrevam sobre o tema estudado (Carvalho, 2018).

Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar as percepções de alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola Municipal de Vitória da Conquista - BA acerca dos impactos ambientais dos plásticos. Essa pesquisa também contribui com a sensibilização dos alunos quanto à conservação do meio ambiente a partir das ações educativas desenvolvidas durante a proposta de ensino investigativo.

2. REFERÊNCIAS TEÓRICAS

2.1 *Os plásticos e o meio ambiente*

Os Plásticos são materiais formados pela união de vários polímeros, que, por sua vez são formados por moléculas menores, chamadas monômeros e são produzidos através de um processo químico chamado polimerização, que proporciona a união química de monômeros para formar polímeros. (Simplast, 2021)

Esses polímeros podem ser naturais ou artificiais. Os naturais são aqueles que podem ser originados de planta ou animais. Já os polímeros artificiais são produzidos em laboratório, em geral, de produtos derivados de petróleo (Pavoa Neto, *et al.*, 2011). Os plásticos produzidos a partir do petróleo constituem uma matéria-prima barata, durável e com grande versatilidade facilitando o desenvolvimento de muitos produtos por isso é bastante explorada.

A durabilidade dos plásticos tem sido um dos motivos do seu uso tão difundido, e isso se dá devido a sua estabilidade estrutural que o torna resistente a decomposição (Piatti; Rodrigues, 2005). Por isso muitos plásticos permanecem na natureza por um período superior a 100 anos, impactando os ecossistemas.

A permanência desses materiais no meio ambiente ao longo dos tempos gera inúmeras consequências a natureza e a vida. Os resíduos plásticos colaboram com o esgotamento dos aterros e lixões, causam poluição visual, entopem valas e bueiros o que podem provocar enchentes e quando ingeridos por animais causam a sua morte. Segundo Zamora *et al.*, (2020, p.8) “o plástico consegue poluir em todos os estágios de seu ciclo de vida, desde quando o petróleo e o gás são extraídos para produzi-lo até quando é descartado indevidamente, depositado em aterros, reciclado de maneira equivocada ou queimado”.

É urgente e necessário a redução na produção e no consumo desses materiais bem como desenvolvimento de ações e soluções para lidar com os danos ambientais provocados pelos plásticos. Muitos países do mundo já reconhecem que deve diminuir a quantidade de plásticos descartados e desperdiçados e até a necessidade de incentivar a reciclagem. Já no Brasil, a maioria dos municípios tem coleta seletiva, no entanto não alcançam todos os materiais recicláveis (Pavoa Neto *et al.*, 2011).

2.2 Os estudos dos impactos dos plásticos por meio do ensino investigativo

O Ensino investigativo é uma proposta didática que busca promover a aprendizagem por meio de situações-problema que desenvolvam habilidades cognitivas importantes a todas as áreas de conhecimento, focando o ensino no aluno (Lima, 2012). Nela o aluno atua ativamente na construção do seu conhecimento que se dá a partir das interações com os outros sujeitos e com a sua realidade social.

O questionamento é a base para uma postura investigativa, e essa postura requer dos alunos a atitude de buscar pelas respostas, criando argumentos para explicar os fatos de forma compartilhada com o professor e com os colegas de classe (Brasil; Ciência É10, 2019). Assim o aluno desenvolve a sua autonomia, pois ele vai questionar sua realidade aplicar os conhecimentos e adquirir a aprendizagem.

Assim, “a aprendizagem é centrada no aluno, que, em parceria com o professor, constrói conhecimento” (Vieira, *et al.*, 2020, p. 4). Nesse processo o professor deve ser o orientador da investigação, atuando como mediador pedagógico com a função de conduzir, estimular e motivar os alunos durante o seu aprender.

Nesta perspectiva, ao estudar os impactos dos plásticos de forma investigativa os alunos desenvolvem a prática de argumentação transformando a sala de aula em um lugar de pesquisas constantes e novas aprendizagens. Nesse sentido, Piatti e Rodrigues, (2005, p. 47) afirma que “o tema “Plásticos” é relevante e atual e pode contribuir para a realização de um ensino contextualizado, investigativo e interdisciplinar”.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), nesta pesquisa o pesquisador buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador buscar explicação para o objeto pesquisado, aproximando-o de forma mais efetiva da complexidade que a realidade pesquisada possui, já que o conhecimento do pesquisador é parcial, construído e reconstruído constantemente.

Trata-se de uma pesquisa-ação que de acordo com Thiollete (2011) é um tipo de pesquisa associada com a ação ou com a resolução de problema coletivo em que pesquisadores e pesquisados se relacionam cooperativamente. É uma investigação-ação em que vai haver uma ação das pessoas em relação ao problema observado. Segundo Engel (2000) essa é uma forma de se fazer pesquisa e ser também uma pessoa da prática que objetiva também o seu entendimento.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal situada no Distrito de Dantelândia do município de Vitória da Conquista – BA, com alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, do segundo semestre de 2023. E os dados foram construídos por meio da aplicação de um questionário ao final de proposta didática de ensino investigativo.

A proposta didática de ensino por investigação sobre os impactos dos plásticos ao meio ambiente contou com atividades para serem desenvolvidas em quatro aulas de ciências que aconteceram em dois encontros semanais, conforme a organização curricular da escola.

Antes de iniciar as aulas da proposta de ensino investigativo, a professora pesquisadora apresentou a pesquisa para a turma ressaltando a sua importância e solicitando a assinatura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos alunos e por seus responsáveis.

Os dados obtidos a partir dos questionários são analisados mediante a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2020). Essa metodologia tem como propósito a compreensão e a reconstrução de conhecimentos sobre os fenômenos investigados. Conforme a ATD, esses dados constituem o *corpus* da pesquisa e representam as informações da pesquisa.

Assim, tem-se um *corpus* constituído dos questionários respondidos pelos alunos. Durante as análises desses questionários, foram feitas leituras e interpretações minuciosas destacando-se os elementos constituintes, a partir dos quais formaram-se as unidades de significado que, em seguida, constituíram as categorias de análise.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Inicialmente, descrevo o desenvolvimento das aulas da proposta de ensino investigativo com base no planejamento e anotações da professora/pesquisadora.

Na primeira aula da proposta didática do Ensino por Investigação sobre o impacto dos plásticos no meio ambiente inicialmente foi exibido um vídeo sobre origem, constituição e a importância do plástico para a sociedade². Na sequência foi aplicado um questionário inicial para identificar a percepção dos estudantes sobre os impactos dos plásticos no meio ambiente. Em seguida foi lançada a seguinte questão problema: “Quais os impactos gerados pelos plásticos ao meio ambiente?” A partir dessa questão os alunos elaboraram hipóteses referentes aos prejuízos dos plásticos na natureza.

Na segunda aula os alunos apresentaram suas hipóteses e realizaram pesquisas em livros, em textos disponibilizados pelo professor e na internet para ajudá-los a responder o problema inicial.

Na terceira aula cada aluno expôs para o grupo suas anotações sobre os estudos realizados. Na sequência os alunos foram orientados sobre a realização da atividade prática de separação e contabilização de resíduos plásticos dos demais resíduos de suas residências no período de uma semana. E por fim, na última aula realizamos uma roda de conversa em que os alunos apresentaram fotos do material plástico recolhido em suas residências no período e suas anotações sobre a atividade prática e discutimos sobre destino correto dos resíduos plásticos e as possíveis soluções e alternativas para substituir o uso materiais no cotidiano. Ao final das aulas com a proposta didático-pedagógica os alunos responderam um questionário descrevendo suas concepções sobre a proposta realizada.

Desse modo, os questionários respondidos pelos alunos no início e no final da proposta didática constituíram o *corpus* da pesquisa e são analisados a seguir, a partir das categorias elaboradas durante nossa lida com os dados obtidos na ação-pesquisa.

4.1 Conhecimentos dos alunos acerca dos impactos ambientais dos plásticos

Ao propor a atividade investigativa sobre impactos dos resíduos plásticos, inicialmente buscou-se compreender as percepções dos alunos sobre os impactos desses resíduos na natureza. E ao serem questionados se os plásticos impactam a natureza, a maioria dos alunos afirmaram que sim, mas nenhum desses alunos

² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uV0R0f1sy4Q&t=175s>.

citou que tipo de impactos e transtornos ambientais os plásticos podem trazer ao meio ambiente.

Entretanto, após os estudos realizados durante a atividade de investigativa, os alunos ampliaram seus conhecimentos e citaram vários impactos provocados pelos plásticos aos serem descartados incorretamente na natureza, como por exemplo: Poluição do solo, do ar e dos rios e mares, morte de animais, entupimento de bueiros e riscos à saúde humana.

Isso revela que os alunos tinham uma visão restrita e ingênua dos danos causados pelos plásticos nos ecossistemas. Evidenciando assim a necessidade de uma conscientização ambiental referente as consequências desses resíduos nos ecossistemas terrestres e aquáticos para uma possível mudança de atitude em relação ao consumo desenfreado, ao descarte incorretos desses materiais e em relação ao desequilíbrio ambiental.

Neste sentido, Oliveira e colaboradores (2012) discutem sobre o papel da escola em proporcionar conhecimentos e compreensão dos problemas ambientais do meio ambiente em que vive os alunos. Levando a conscientização dos educandos de modo que se tenha um comprometimento e envolvimento na busca de soluções para esses problemas.

Quando questionados sobre quais os destinos dados aos resíduos plásticos produzidos nas suas residências, a maioria dos alunos afirmaram que em suas residências esses resíduos são queimados. De acordo com (Zamora, 2020) a queima de plásticos a céu aberto é muito comum nas comunidades rurais. Mas, essa medida leva apenas a transferência da poluição do solo para o ar, já que ao ser queimado os plásticos libera no ar dióxido de carbono e outros gases de efeito estufa além de dioxinas causadores de câncer e metais pesados (Zamora, 2020).

No que diz respeito a coleta de resíduos recicláveis na comunidade todos os alunos afirmaram que não existe coleta seletiva na comunidade. De acordo com Santos e Medeiros (2019), a maioria dos sistemas de limpeza público do Brasil ainda não tem coleta seletiva. Com isso materiais recicláveis, como plásticos, vidros, papéis, metais e outros que poderiam ser reaproveitados através da reciclagem acabam se tornando fontes geradoras de problemas ambientais.

Ecologistas do mundo inteiro apontam a reciclagem como uma das ações importante na resolução dos problemas do lixo, e a reciclagem só acontece quando se tem a coleta seletiva (Patti; Rodrigues, 2005). Ou seja, separar e identificar os materiais plásticos descartados é fundamental no processo de reaproveitamento desses materiais bem como para destiná-los a compostagem ou aos aterros sanitários.

Quando questionados a respeito da adoção de medidas alternativas ao uso dos plásticos a maioria dos alunos afirmam que eles e suas famílias não adotam

nenhuma alternativa para substituir o uso dos plásticos. Outros disseram que reutilizam embalagens e sacolas plásticas.

Com isso observamos que as ações a respeito do consumo dos plásticos ainda são tímidas nessa comunidade daí a importância de estudar os impactos dos plásticos de forma investigativa pois assim os alunos compreenderão as consequências de suas ações e poderão mudar seus hábitos bem como motivar outras pessoas nesta mudança.

4.2 Importância da atividade “Impactos dos plásticos ao meio ambiente” de acordo as impressões dos alunos

Foram desenvolvidas diferentes atividades, dentre elas, as que mais agradaram os alunos foram os debates realizados nas aulas e a atividade prática de separação dos plásticos dos demais resíduos, realizada pelos alunos em suas residências. Quanto a essa última atividade os alunos argumentaram que:

“Gostei porque deu para perceber o tanto de plástico que tem lá em casa”.

“Achei excelente porque percebi que muitos plásticos que a gente joga no lixo pode ser aproveitado.”

“Foi bom porque pode doar para a reciclagem.”

“Achei bom porque os plásticos não foram para o lixo comum.”

“Achei muito útil pois vi que lá em casa consumimos muito plástico.”
(Justificativas dos alunos sobre a realização da atividade prática).

Com essas respostas fica evidente que esta atividade investigativa levou os alunos a refletirem sobre sua realidade. Neste sentido Lima, (2012) que no ensino investigativo os alunos são desafiados a pensar sobre sua realidade relacionando o que já sabe com a aquisição de novos conceitos.

É o envolvimento, a participação e ação do aluno sobre o seu objeto de estudo que levará a sua aprendizagem (Carvalho; Higa, 2017). Assim o aluno atua ativamente na construção do seu conhecimento que se dá a partir das interações com os outros sujeitos e com a sua realidade social.

Capecchi e Carvalho, (2000, p.171) afirmam que participação dos alunos nas discussões em sala leva ao “aprendizado da convivência cooperativa com os colegas, o respeito às diferentes formas de pensar, o cuidado na avaliação de uma afirmação e a autoconfiança para a defesa de pontos de vista”. Assim o aluno vai se tornando protagonista da sua aprendizagem já que desenvolve autonomia com essas interações e com a orientação do professor.

Ao serem questionados se a atividade desenvolvida melhorou seu aprendizado sobre os impactos dos plásticos ao ecossistema a maioria dos alunos disseram que sim. Reforçando o que afirmam Oliveira e colaboradores (2012), que a melhor maneira do aluno aprender é quando ele tem contato direto com o objeto de estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada teve como objetivo analisar as percepções de alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola Municipal de Vitória da Conquista - BA acerca dos impactos ambientais dos plásticos. Assim, a partir das análises dos dados empíricos, foi possível verificar que durante a realização dessa proposta de ensino por investigação os alunos puderam compreender melhor os impactos dos plásticos ao ecossistema refletindo sobre sua realidade com isso poderão mudar seus hábitos bem como motivar outras pessoas nesta mudança.

Os resultados demonstraram também que os momentos de discussões em que os alunos interagiram entre si trocando ideias, informações, discutindo e formulando explicações são fundamentais para a aprendizagem significativa desses estudantes, tornando-os sujeitos ativos na construção dos seus conhecimentos.

Dessa forma, pode-se concluir que trabalhar os impactos ambientais dos plásticos por meio do ensino investigativo favoreceu a compreensão e reflexão dos alunos frente a essa problemática atual e presente no seu cotidiano colocando os mesmos como cidadãos capazes de argumentar e se posicionar diante da sua realidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de Especialização em Ensino de Ciências - anos finais do Ensino Fundamental (CIÊNCIA É 10!)**. Universidade Aberta do Brasil – UAB. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. UAB/CAPES: Brasília, 2019.
- CARVALHO, A. M. P. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte/MG, v.18, n.3, p. 765–79, dezembro, 2018.
- CARVALHO, A. F. N.; HIGA, I. O ensino por investigação em Ciências na escola pública: compreendendo sua relevância a partir do relato dos alunos. In: **XIII EDUCERE**, Curitiba. PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2017.
- CAPECCHI, M. C. V. M.; CARVALHO, A. M. P., Interações discursivas na construção de explicações para fenômenos físicos em sala de aula. **VII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, Florianópolis, 2000.
- CRUZ, B. S. M.; SOUSA, M. L.; FREITAS, A. B. R. Reutilização de Plásticos: Uma Forma de Articular A Educação Ambiental e o Ensino de Polímeros Através de uma Feira de Ciências. **Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v.12, p. 103-121, agosto, 2020.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Revista Educar**. Editora da UFPR. Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

FABRO, A. T.; LINDEMANN, C., V., SAON C. Utilização de Sacolas Plásticas em Supermercados. **Revista Ciências do Ambiente**. v.3, n.1, p. 15-22, Fevereiro. 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIMA, D. B. O ensino investigativo e suas contribuições para a aprendizagem de Genética no ensino médio. 2012. **Monografia (Graduação em Ciências Biológicas)** – Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

MELO, J. R.; CINTRA, L. S.; LUZ, C. N. M. Educação Ambiental: Reciclagem do Lixo no Contexto escolar. **Revista Multidebates**, Palmas-TO, v.4, n. 2, p. 133-141. junho de 2020.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2020. *E-book*.

OLIVEIRA, M. da S.; OLIVEIRA, B. da S.; VILELA, M. C. da S.; CASTRO, T. A. A. A importância da educação ambiental na escola e a reciclagem do lixo orgânico. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**. - Jaciara/MT, ano V, n.7, p. 1-20, Novembro, 2012.

PATTI, T. M.; RODRIGUES, R. A. F. **Plásticos: características, usos, produção e impactos ambientais**. Maceió/AL, 2005. Série: Conversando sobre Ciências em Alagoas.

PESTANA, A. P. da S. **Educação Ambiental e a Escola, uma ferramenta na gestão de resíduos sólidos urbanos**. Curso Online “Gestão de Resíduos Urbanos” do CENED. Disponível em: <http://revistaea.org/artigo.php?idartigo=506>.

PÓVOA NETO, H. *et.al*. Sacolas Plásticas: Consumo Inconsciente. **Perspectivas Online: Biológicas e Saúde**. Campos dos Goytacazes – RJ, v.1, n.3, P. 50-70, dezembro, 2011.

SANTOS, A. S; MEDEIRO, N. M. S., **Percepção e conscientização ambiental sobre resíduos sólidos no ambiente escolar: respeitando os 5R's**. Revista **Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, n. 8, outubro, 2019.

SIMPLAST. **Plástico: o que é plástico?** Disponível em: <http://simplast.com.br/o-plastico/>. Acesso em: junho 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

VIEIRA, L. A. *et al*. Educar e aprender pela pesquisa: uma opção metodológica à construção dos saberes. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.6, n.9, setembro, 2020.

ZAMORA, A. M. *et. al*. Atlas do Plástico: Fatos e números sobre o mundo dos polímeros sintéticos. Fundação Heirich Boll Stiftung, Rio de Janeiro, 2020.

BASE CURRICULAR, PATRIMÔNIO E MUSEUS COMO ESPAÇO DE ENSINO

Cleber Duarte Coelho¹

Jaqueline Pelozato²

Kátia Cristiani Nunes³

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar uma parte específica do Currículo Base do Território Catarinense, a saber, o segundo caderno (CADERNO 2) voltado para o Ensino Médio. Neste caderno específico, buscaremos investigar o modo como as categorias “patrimônio” e “museu” são apresentadas, em especial, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sendo ambientes facilitadores para a aprendizagem, os museus se apresentam como recurso fundamental para que docentes insiram seus educandos em atividades relacionadas ao patrimônio cultural, à memória, à visão crítica acerca dos valores hegemônicos estabelecidos em uma sociedade. Assim, nosso intento aqui está voltado para o estudo minucioso da Base Curricular Catarinense e, à luz de suas propostas, dialogarmos com os fazeres e perspectivas de trabalho em um espaço específico: o museu. Considerando que atualmente as visitas aos museus possam se dar de forma física ou virtual, ou ainda visita através de plataformas digitais para apresentação de seu acervo, ampliam-se as possibilidades para fazer dos museus ambientes de efetiva inserção à reflexão crítica dos fazeres educacionais.

DESENVOLVIMENTO

A Base Curricular do Território Catarinense voltada para o Ensino Médio, em seu Caderno 2, estabelece uma série de diretrizes curriculares a serem executadas por docentes das mais diversas áreas. O capítulo 3 deste Caderno 2 é voltado para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta área é composta por quatro

1 Doutor em Filosofia. Professor do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. E-mail: rebelc2000@yahoo.com.br.

2 Doutoranda em Educação na UNOESC. Professora da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. E-mail: jaquelinepelozato@hotmail.com.

3 Mestra no Ensino de História. Professora da Secretaria de Educação do Estado e Santa Catarina. E-mail: katiacristianinunes@gmail.com.

disciplinas que, conforme a nova Base, estão diluídas num único componente curricular. Filosofia, Geografia, História e Sociologia juntas formam o componente curricular intitulado “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Cada um destes campos do saber possui bases epistemológicas particulares, embora estes saberes dialoguem constantemente entre si. Não discutiremos aqui as consequências desta diluição de quatro disciplinas distintas num único componente curricular, mas interessa-nos investigar como docentes destas diferentes áreas podem trabalhar com as categorias patrimônio e museu junto a seus alunos.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Base Curricular do Território Catarinense para Ensino Médio apresenta uma gama de categorias a serem exploradas, abordadas e aprofundadas pelos docentes nas escolas. Cada categoria elencada possui habilidades e objetos do conhecimento entrelaçados a estas mesmas categorias. Desta forma, a Base estabelece uma miríade de possibilidades e perspectivas para se trabalhar temas essenciais. Assim:

Fundamentando-se nos pressupostos presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), este documento, que é específico para Santa Catarina, elenca, a serem trabalhadas na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio, as seguintes categorias fundamentais: conhecimento científico; ethos social; tempo; espaço; memória; patrimônio, indivíduo; identidades; sociedade; territórios; natureza e ambiente; relações de poder; relações de saber/poder; poder; política; cidadania; diversidades; cultura; saúde; mundos do trabalho; trabalho e ética. (BCTC, 2020, p. 67)

Como vemos, a Base nos apresenta categorias de pensamento extremamente importantes, que podem ser trabalhadas sob muitas perspectivas pedagógicas. Dentre as categorias elencadas encontramos o termo ‘patrimônio’. Como um professor de Filosofia, Geografia, História ou Sociologia pode trabalhar com esta categoria, relacionando-a às habilidades e objetos do conhecimento propostos pela Base Curricular do Território Catarinense? Como a categoria patrimônio pode estar relacionada a pensarmos o museu como espaço educativo para que nossos alunos possam refletir e perceber tensionamentos acerca dos conteúdos específicos de nossas disciplinas? “Todo museu conta uma história por meio de suas escolhas e dos usos de seus espaços” (GIL & ALMEIDA, 2012, p.78), o que nos leva a refletir e interrogar sobre as histórias contadas a partir do acervo exposto.

Francisco Ramos (2004b) reforça que a função educativa dos museus não consiste na celebração do passado ou dos heróis do passado, mas na reflexão crítica acerca do que está exposto, sendo o “lugar onde objetos são expostos para compor um discurso crítico” (RAMOS, 2004b, p.06).

É possível propor aos alunos, com o auxílio do museu enquanto espaço de educação, uma visão contra-hegemônica acerca do genocídio imposto ao

povo caboclo na Guerra do Contestado, por exemplo? É possível, através de uma educação museal, rompermos com a falácia que pretende incutir a Santa Catarina a alcunha de “Estado europeu”, excluindo populações ribeirinhas, caboclas, indígenas e quilombolas? O museu pode ser uma excelente e potente ferramenta para o ensino de Ciências Humanas, se considerarmos a busca pelas reconhecimentos das diversidades e múltiplas identidades, prerrogativas da Base Curricular do Território Catarinense.

Concordamos com Ulpiano Meneses (1994) ao reiterar o quanto é necessário o diálogo entre o Ensino de História e os museus, ousamos acrescentar: o ensino de Ciências Humanas e os museus. A cultura material, ou o acervo do museu, que o autor chama de oceano de coisas materiais, é indispensável para nossa sobrevivência, porém temos consciência superficial e descontínua disso. Não reparamos que os artefatos são muito mais do que aquilo que temos nas mãos, esquecemos que são portadores de relações sociais, que precisam ser tensionados. A categoria de análise “cultura material” de Ulpiano Meneses (1998), diferencia o objeto por seu uso e pelo valor a ele atribuído, adquirindo caráter de objeto histórico, como é entendido o acervo do museu. O Ensino de Ciências Humanas se coloca como lugar para que esta prática seja aprofundada.

A devida organização de uma aula para que o aluno estenda seu olhar da escola para o museu é uma oportunidade para a educação museal. Por conseguinte, pode-se sensibilizar o educando para a educação patrimonial, para a reflexão sobre o modo como os objetos se apresentam no museu (e por que assim se apresentam), quais valores ali estão postos e por quê. O diálogo com o museu permite deslocar o fazer pedagógico para além dos muros da escola e possibilita aprender História, Filosofia, Sociologia e/ou Geografia em diferentes espaços de memórias.

Para que tal ensino se realize, a boa formação e planejamento amadurecido do professor na intervenção junto aos alunos é imprescindível. Não se trata aqui de uma “simples” ida ao museu para que a aula seja diferente dos fazeres cotidianos, mas sim, faz-se necessária a devida preparação do grupo de alunos quanto à sensibilidade do olhar para a percepção de como determinados imaginários se edificam:

Para a construção e a aprendizagem dos conhecimentos históricos, são acionados conceitos e categorias estruturantes – tempos históricos, sujeitos históricos, fontes históricas, identidade, memória, cidadania, patrimônio, dentre outros –, que permitem a compreensão de experiências e apropriações de referências e objetos culturais produzidos coletivamente em múltiplas temporalidades e espacialidades, sobretudo a partir de diferentes epistemologias. Tal caso pode ser estendido também à compreensão de como diferentes culturas podem organizar formas próprias de perceber e sistematizar suas histórias, a partir de conceitos próprios. (BCTC, CADERNO 2, 2020, p. 63).

A Base, como vemos, menciona diferentes epistemologias. Sendo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas composta por quatro campos do saber, compete ao docente de cada área específica nortear sua prática ancorado nas reflexões que lhe são peculiares, mas também buscar propor reflexões interdisciplinares, e contar com a parceria imprescindível do profissional museólogo quando buscar a inserção no espaço do museu. Uma vez que determinados conteúdos sejam trabalhados com excelência em sala de aula, o planejamento docente incorporando o espaço museal como lugar de percepção crítica do acervo visitado pode se tornar ferramenta fundamental para os saberes dos discentes. Múltiplas são as categorias imbricadas à ideia de patrimônio (tempos históricos, sujeitos históricos, fontes históricas, identidade, memória, cidadania, etc.), e a parceria docente – museólogo pode gerar profícuos resultados na intervenção pedagógica. O museu em essência já é um convite à ampliação do olhar estudantil:

À medida que o museu cumpre suas funções elementares de conservar e mostrar um patrimônio tangível ou intangível ele está gerando efeitos educativos. Nesse sentido, independentemente de contar ou não com um programa específico de atividades pedagógicas, a instituição é em si mesma um meio educativo. E, sendo assim, como observa Jaume Trilla (1998), a dimensão educativa inerente ao museu pode ser ampliada, potencializada e orientada, passando de uma função implícita e quase inconsciente a uma tarefa explícita e premeditada (VALENTE, 2009, p. 88).

Um museu histórico, assim como aqueles que contam a história local ou de uma grande guerra, expõe vestígios de memória. Os objetos expostos provocam os visitantes, suas memórias, estimulando por vezes doces lembranças, por outras nem tanto. Os objetos musealizados se transformam em instrumentos pedagógicos, cujo valor de uso se transforma em valor de ensino, conforme Meneses:

O objeto antigo, obviamente, foi fabricado e manipulado em tempo anterior ao nosso, atendendo às contingências sociais, econômicas, tecnológicas, culturais, etc. etc. desse tempo. Nessa medida, deveria ter vários usos e funções, utilitários ou simbólicos. No entanto, imerso na nossa contemporaneidade, decorando ambientes, integrando coleções ou institucionalizado no museu, o objeto antigo tem todos os seus significados, usos e funções anteriores drenados e se recicla aqui e agora, essencialmente, como objeto-portador-de-sentido. Assim, por exemplo, todo eventual valor de uso subsistente converte-se em valor cognitivo o que, por sua vez, pode alimentar outros valores que o passado acentua ou legítima (MENESES, 1992, p. 12).

O compromisso desses objetos está vinculado com o tempo presente, uma vez que é neste tempo que assumem a categoria de objetos e respondem às necessidades do presente. Compondo o acervo do museu, o objeto entre tantos outros não atende mais aos significados que possuía antes de estar ali. A arma,

por exemplo, não serve mais para atirar, ela pode trazer discussões/memórias sobre o uso da arma e tantas outras histórias que a rodeiam. Da mesma forma, a louça exposta adquire outro significado. A xícara não serve mais para servir o café ou o chá, mas serve como gatilho, como objeto gerador, que levanta histórias referentes ao modo de fazer o café, ou de servir, sobre o cuidado com a dita peça.

O objeto que suscita discussões é “incluso” na categoria de análise “objeto gerador” de Francisco Régis Ramos (2004), desenvolvida a partir da ideia de palavra-geradora de Paulo Freire. Como objeto-gerador podemos compreender aqueles que servem como gatilho motivador/provocador de reflexões entre os arranjos estabelecidos entre os sujeitos e os objetos, proporcionando leitura de mundo a partir deles. A ideia do objeto-gerador é “motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas humanas” (RAMOS, 2007, p. 32). A aula de Ciências Humanas deve ser direcionada para que o aluno não entenda o museu como um amontoado ou repositório de objetos, ou uma vitrine, mas que se posicione criticamente diante do acervo analisado.

Quanto à função educativa dos museus, Francisco Ramos (2004b) reforça que não consiste na celebração do passado ou dos heróis do passado, mas na reflexão crítica acerca do que está exposto, sendo o “lugar onde os objetos são expostos para compor um discurso crítico” (RAMOS, 2004b, p. 6).

Voltando à Base Curricular do Território Catarinense, torna-se importante ressaltar que a menção à categoria patrimônio no referido documento (CADERNO 2) é bastante extensa. Sentimos a necessidade de apresentarmos aqui o próprio texto da Base para enfatizarmos o cabedal de possibilidades apresentadas aos docentes no planejamento e implementação de seu trabalho. Esquemáticamente, cada categoria de pensamento apresentada pela Base traz consigo uma série de habilidades e objetos do conhecimento a serem explorados. Esse encadeamento ‘categorias – habilidades – objetos do conhecimento’ é apresentado em forma de planilha ao longo do documento. A menção ao termo museu se apresenta como objeto do conhecimento da categoria patrimônio, como podemos perceber:

PATRIMÔNIO	(EM13CHS104) - Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. Compreender a arquitetura, suas contribuições, os marcos históricos, os patrimônios, os monumentos e o Iphan, materializados nos lugares de vivência.	Patrimônios e memória
	Compreender e identificar as noções de patrimônio mundial, histórico, cultural, natural, industrial, material e imaterial e filosófico, entre outros.	Patrimônios históricos e especialidades
	Sensibilizar acerca da educação patrimonial ao destacar a importância da preservação dos bens culturais e naturais.	Educação patrimonial
	Compreender os debates acerca das constituições patrimoniais de objetos, arquiteturas e monumentos no âmbito da educação patrimonial.	
	Compreender como os objetos culturais se podem integrar e ser expostos em museus históricos.	Museus históricos
	Identificar os museus históricos como integrantes da cultura histórica, considerando as dimensões estéticas, políticas e científicas.	
	Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos de produção da realidade histórica, dos fenômenos geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	Lógica, o conhecimento, a linguagem e a consciência
	Compreender e identificar a noção de construção de patrimônio mundial, de patrimônios históricos e patrimônios culturais.	
	Compreender o raciocínio lógico no desenvolvimento das linguagens e na construção do conhecimento das ciências humanas e sociais aplicadas.	

(BCTC, 2020, p. 80).

Como vemos, a categoria patrimônio é fortemente explorada pela Base Curricular do Território Catarinense voltado para a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio. Os museus históricos são mencionados como objetos do conhecimento a serem explorados pelos professores junto aos seus discentes. Não seria o momento, então, de efetivar esta possibilidade pedagógica e implementar o que o Base estabelece?

Partindo do princípio que o museu é um lugar onde a exposição compõe discurso crítico, não podemos negar a importância das plataformas digitais que alguns museus disponibilizam para que suas exposições sejam visitadas ou ações educativas aconteçam. Nos dias de hoje, uma escola que dispõe de laboratório de informática com internet pode proporcionar facilmente a incursão a um museu ou plataforma digital. O acervo pode ser acessado da própria escola para que um professor insira seus alunos nestes espaços. O século XXI não se limita somente à visita física ao museu, a *Web* nos dias de hoje nos oferece outras possibilidades, e muitos museus fazem parte desta teia.

Por que, então, não utilizar os espaços das exposições nos museus virtuais⁴ como uma oportunidade entre professores e estudantes de compreender o mundo em que vivemos? Pode ser uma possibilidade para professores/as e estudantes que não tem acesso a um museu físico, ou a alguma exposição. Isso inclui, por exemplo, escolas de localidades rurais. É nesse ambiente que desestabilizamos os preconceitos, que ampliamos os significados das coisas no mundo, que estimulamos diálogos e reflexões sobre as narrativas construídas no processo histórico.

Os museus têm um potencial significativo para a educação, e os meios digitais amplificam esse potencial, tornando os museus mais acessíveis e interativos. Inseridos na cibercultura, os espaços virtuais estão se tornando cada vez mais integrados ao cotidiano, oferecendo novas oportunidades para a aprendizagem e a exploração cultural.

Para compreendermos o que significam esses espaços virtuais, precisamos analisar esse fenômeno da cibercultura. Para Lemos (2002), a cibercultura representa a cultura contemporânea associada às tecnologias digitais, que estabelecem uma nova relação entre técnica e vida social. Isso implica que as práticas culturais, sociais e comunicacionais estão sendo continuamente moldadas e redefinidas pela presença e uso das tecnologias digitais. A cibercultura, portanto, não apenas reflete as mudanças tecnológicas, mas também influencia e transforma a maneira como as pessoas vivem, interagem e entendem o mundo ao seu redor. De acordo com Lemos (2002, p. 21), o ciberespaço e a cibercultura são fenômenos interligados que refletem a profunda transformação trazida pelas tecnologias digitais na vida cotidiana e na cultura contemporânea. Para Lemos, a cibercultura é vista como uma evolução cultural que integra e se adapta às inovações tecnológicas, criando novas formas de expressão, interação e organização social, evidenciando a interdependência entre a técnica e a vida social na era digital.

4 Citamos os seguintes exemplos: <https://www.udesc.br/faed/labec/materialexterno/museuvirtual> (Laboratório Estação Contestado); <https://www.museuparanaense.pr.gov.br/Pagina/guerra-do-Contestado> (MUPA- Museu Paranaense).

Nesse sentido, compreendemos que nas últimas décadas o uso de *smartphones* e o acesso à internet rápida via celulares se expandiram enormemente, permitindo que segmentos da população anteriormente excluídos da cibercultura pudessem finalmente se beneficiar dela. Isso inclui muitos estudantes de escolas públicas, que agora têm acesso a uma vasta gama de recursos educacionais e culturais online. Sabemos, no entanto, da realidade de muitos e muitas estudantes que ainda não tem acesso ao mundo digital. No entanto, a inserção dessas tecnologias nas escolas é um reflexo dessa transformação digital. Em 2018 a inclusão das tecnologias digitais como a quinta competência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio reforçou a importância de preparar os/as estudantes para o mundo digital. Assim como uma das competências gerais do Ensino Médio, encontramos refletidos nos dados do Educa IBGE⁵ essa inserção da internet e também dos aparelhos móveis na escola e na sociedade, e principalmente o aumento da utilização de celulares entre as crianças em idade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, propomos a reflexão sobre como olhar para o museu após tê-lo como objeto de discussão nas aulas das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Independente do cenário, sala de aula ou museu, o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve voltar-se para o exercício da reflexão crítica e o professor é um personagem central no cumprimento desta tarefa. Compagnoni (2009) reforça que a escola precisa ir ao museu e praticar exercícios que incitem os alunos a perceber os objetos como “provocadores da história e formadores da consciência histórica, criando sentidos de orientação no tempo, experienciação do passado e interpretação histórica, numa verdadeira aventura cognitiva” (COMPAGNONI, 2009, p. 22).

Todo aquele que vai ao museu é afetado por ele, seja de forma sutil ou intensa, pelos artefatos expostos, pelas paredes ou mesmo por seu cheiro, o que

5 <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html> último acesso 31/05/ 2024.

“De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua sobre o módulo de Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC realizada em 2021 pelo IBGE, a Internet já é acessível em 90% dos domicílios brasileiros. Se comparado ao ano de 2019, esse número representa um aumento de 6%. O acesso na área rural também aumentou de 57,8% para 74,7%, mas ainda é menor do que na área urbana, que subiu de 88,1% para 92,3% entre 2019 e 2021. A pesquisa revelou, ainda, que o celular é o dispositivo mais utilizado para acessar a Internet em casa, representando 99,5%. Já a televisão foi o segundo equipamento mais utilizado para esse fim (44,4%), ultrapassando, pela primeira vez, o computador (42,2%). Entre as pessoas com 10 anos ou mais de idade, faixa etária utilizada na pesquisa, os estudantes foram os que mais acessaram a Internet, com 90,3%; enquanto que o grupo de não estudantes representou 83,2%.” (Educa IBGE, 2021).

proporciona uma viagem aos sentimentos mais profundos e permite reviver sonhos e angústias transformados em emoções (NUNES, 2022). São incontáveis as possibilidades de viagens emocionais que o museu pode proporcionar ao visitante. Fazemos aos nossos alunos o convite a adentrarem num museu (presencial ou virtualmente) e reflitam criticamente sobre o que é exposto, à luz dos conteúdos estudados, produzindo sentido individual e ressignificação de valores frente à exposição contemplada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris B.; GIL, Carmen Z. V. **Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade**. Ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação [Base Nacional Comum Curricular- BNCC] Acesso em: 31 de maio de 2024. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- COMPAGNONI, Alimir Muncio. **“Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele”**: compreensão do pensamento histórico de crianças em Ambiente de museu. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, 2009. 132 p.
- LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo. N. 34, 1992. pp. 9-24.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Do teatro da memória ao laboratório de História: a exposição museológica e o conhecimento histórico**. Anais do Museu Paulista. São Paulo. v.2 n. 1. 1994, pp. 9-42.
- MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público**. Estudos Históricos, v. 11, n. 21.1998, pp. 89-103.
- NUNES, Kátia Cristiani. **A história de Atalanta em dez objetos: Uma proposta de Ensino de História a partir do Museu Histórico Municipal Wogeck Kubiack**. (Dissertação de Mestrado). UFSC, 2022. 152 p.
- RAMOS, Francisco. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Museu, ensino de história e sociedade**. Fortaleza: Museu do Ceará, 2004b.
- RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais**. E-Compós, v. 2, 2005. pp. 1-23.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Território Catarinense. Caderno 2 – Formação Geral Básica. 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territoriocatarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file> Acesso em 30 de maio de 2024.

VALENTE, M. E. A. **Educação e Museus: a dimensão educativa do museu.** *In*: MAST Colloquia - Vol.11 Museu e Museologia: Interfaces e Perspectiva. Organização de: Marcus Granato, Claudia Penha dos Santos e Maria Lucia de N. M. Loureiro. — Rio de Janeiro: MAST, 2009. pp. 83 – 98.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: PRÁTICAS EDUCATIVAS CONTRA HEGEMÔNICAS NA ESCOLA

Dirno Vilanova da Costa¹

1. INTRODUÇÃO

A sociedade capitalista, com suas raízes históricas profundamente enraizadas no colonialismo e no sistema escravocrata, inevitavelmente reflete essas estruturas em sua exclusão educacional. A educação escolar, que deveria ser um direito universal, muitas vezes se torna um privilégio para poucos. As desigualdades sociais, econômicas e raciais presentes em nossa sociedade contribuem para a exclusão de grupos marginalizados do acesso à educação de qualidade. Dessa forma, a herança de um sistema opressor continua a moldar a realidade educacional de muitos, reforçando a necessidade de mudanças estruturais profundas para garantir a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

O sistema educacional brasileiro por estar inserido em uma sociedade de classes, que é a sociedade capitalista, é constituída historicamente por mediações que determinam a exclusão educacional, e constituída por valores tradicionais.

Para Cunha (2009, p.31) “[...] a educação escolar brasileira, é herdeira de um sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial. Mesmo tendo deixado de existir, o escravagismo deixou marcas persistentes na escola atual. Desse modo, consideramos que historicamente as práticas educativas escolares e trabalho docente no ensino médio seguem modelos pragmáticos de formação, baseado na racionalidade técnica, que no Brasil concretiza-se por meio de proposta formativa tecnicista, modeladora do comportamento humano, com o objetivo de formar mão de obra para a realização de tarefas específicas e rotineiras, servindo ao mercado de trabalho.

A formação tecnicista e imediata direciona o trabalhador para a subserviência, exploração, dominação pelo sistema capitalista de produção, e com isso degrada a natureza humana, pois essa mão de obra tem os atributos da alienação dos processos produtivos e do consumo, ou seja, o indivíduo vende sua

¹ Mestre em Educação e Doutorando em Educação, processos Educativos e Formação humana pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI).

força de trabalho apenas visando à subsistência. Trata-se de proposta formativa em estreita relação com o ideário de governo e da sociedade de cada tempo que compõe a história (MIZUKAMI, 1986).

Como a escolas pode superar práticas educativas baseadas na lógica formal de cunho positivista de formação acrítica e direcionada para mercado de trabalho e promover para práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento humano? Como são as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito escolar brasileiro?

Isso posto, a educação escolar teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade democrática, mas essa democracia serve ao estado, aliado e parceiro do capital, disso decorre da sociedade subserviente aos interesses da classe social dominante, a burguesia.

A propósito, Saviani (1991, p. 18) adverte que para superar a situação de opressão promovida pelo sistema capitalista, quanto à concretização de práticas educativas tecnicistas, é necessário “ascender um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos para vencer a barreira da ignorância e lutar para escola emancipatória”.

A prática educativa escolar, envolve as atividades intencionais dos professores destinadas a fins educativos e que incidem nas relações sociais estabelecidas com os alunos e outros sujeitos envolvidos no contexto educacional. Dessa forma, fazem parte do trabalho docente às ações relativas à atividade pedagógica, atividades de planejamento, avaliação, didática, formação docente, dentre outras, as quais são permeadas por contradições e constituídas por mediações, ou seja, múltiplas determinações. BASSO (1994); SAVIANI (2012), FRANCO (2016)

Destacamos que a formação tradicional de professores no Brasil perpassa séculos e apresenta fragilidades no tocante às bases formativas e propostas teórico-metodológicas que envolvem o desenvolvimento da consciência crítica de professores e alunos (SAVIANI, 2007). Por sua vez, a educação profissional para o desenvolvimento humano está consagrada nos pressupostos de formação de pessoas livres da opressão, exploração, alienação e, sobretudo, elevação da consciência crítica da realidade concreta, para que se possa transformá-la.

Para isso, recorreremos inicialmente a algumas pesquisas: Franco (2016) apresenta entendimento semelhante ao de Pinto (2005) acerca de práticas educativas, os autores afirmam tais práticas devem se concretizar alinhadas a uma dimensão pedagógica capaz de organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo.

Desta forma, o professor deve ter um pensamento reflexivo a acerca da prática social por um pensamento crítico sobre essa prática que não deve atender

a uma perspectiva crítica e não normativa, de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Para a autora a prática docente realizada com esses pressupostos do diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias visa a uma formação completa dos sujeitos. Este artigo está dividido em três partes: a) Metodologia da pesquisa: b) Produção científica sobre práticas educativas escolares c) Prática educativa: humanização e desumanização e as conclusões. A seguir apresentamos a metodologia da pesquisa.

2. METODOLOGIA

De acordo com Romanowski (2014), as revisões de literatura são importantes para auxiliar pesquisadores em determinada área do conhecimento, podendo conter análises sobre focos temáticos, evolução de teorias, aportes teórico metodológicos, e outros. Além disso, os estudos podem ser organizados também pelos objetivos ou problemas investigados ou pelos resultados e lacunas encontradas nos trabalhos e possibilidade de realização de novas pesquisas.

O levantamento foi realizado no Portais e sites das seguintes instituições ou base de dados e periódicos que tornam público as produções científicas a saber: Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), plataforma SCIELO, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), bem como nos aportes teóricos metodológicos da psicologia histórico cultural.

Para realizar a busca nos sites já mencionados utilizamos os seguintes descritores: prática educativa, formação humana, condições objetivas e subjetivas. Selecionamos, 23 produções científicas, realizamos a leitura do resumo, e logo após a introdução e resultados, ao final escolhemos 12 para realizar a discussão dos resultados de forma que colabora para aprofundar reflexões acerca do tema em questão.

Para realizar a análise de conteúdo dos trabalhos selecionados foi utilizada como referência Bardin (2016), a qual organiza essa análise em três momentos: pré análise, leitura do material e discussão dos resultados. A pré análise é a fase em que ocorre o primeiro contato e a organização das produções selecionadas. Nessa etapa ocorre a escolha das pesquisas para leitura do resumo e introdução. Logo após, realizamos leitura flutuante para estabelecer esse primeiro contato, no qual se separa por categorias, a próxima fase da análise é a leitura e interpretação das produções em seguida a análise final dos resultados das pesquisas. Elaboramos um quadro com as categorias, autores e ano das obras analisadas cujo objetivo central é compreender Práticas educativas humanizadoras no ensino médio brasileiro a partir das condições objetivas e subjetivas da prática educativa

Quadro 1: Categorização dos artigos de acordo com os núcleos temáticos

Foco temático	Autor (es)/ ano da obra
Condições de realizar a prática educativa	Cardoso, Neta e Nunes (2020); Mello e Cação (2016); Soares e Martins (2017); Sousa (2017), Couto (2018), Simões (2019)
Práxis e Pratica Educativa	Silva, Lima e Costa (2020); Marques e Carvalho (2017) Pereira, Espindola e Ramos (2019), Silsa e Souza (2019)
Formação humana	Cantareli, Facci e Campos (2017), Nascimento (2020)

Fonte: produção do autor (2024)

2.1 Produção científica sobre práticas educativas: Um diálogo entre as pesquisas analisadas

Cardoso, Neta e Nunes (2020), Mello e Cação (2016), em seus estudos a partir da teoria marxista amparado buscaram compreender como a classe trabalhadora é submetida condições de trabalho precárias e degradantes por meio da de exploração pelo sistema capitalista de produção que são formas que desumanizam as pessoas, bem como instrumentos de manipulação ideológica do capitalismo que impõe a Escola pratica que reproduzem suas lógicas.

Para Cantarelli, Facci e Campos (2017); Silva, Lima e Costa (2020) as contradições da sociedade contemporânea, que é profundamente marcada pelas tensões e conflitos e destacam a prática educativa amparada na filosofia da práxis, que é a atividade teórica e prática, que por sua vez, contribuem para apropriação de novos saberes e conhecimentos bem como ao o estabelecimento de finalidades da prática educativa que colaborem para o desenvolvimento da formação humana.

Pereira, Espindola e Ramos (2019), Silva, Lima e Costa (2020) defendem a descentralização de um currículo hegemônico de padrões estadunidenses de lógica capitalista para um currículo que interesse a classe trabalhadora. Dessa forma a proposta neoliberal de educação, fomenta a mercantilização, os padrões de qualidade, o desempenho, a competitividade, meritocracia, que mais aliena do que promove o desenvolvimento humano

As pesquisas de Souza (2017); Simões (2019); Couto (2018); Soares e Martins (2017) destacaram que as condições objetivas e subjetivas para alcançar a humanização por meio do processo educativo. Destacaram ainda, que a pratica educativa, como práxis, que é ao mesmo tempo ação material, consciente e objetiva, é uma atividade promotora do desenvolvimento da consciência crítica do ser humano.

As pesquisas Nascimento (2020) Silsa e Souza (2017) e Marques e Carvalho (2017) traz elementos da realidade para compreender práticas educativas bem sucedidas em sala de aula. Os resultados das pesquisas asseveram que o homem se constitui humano e desenvolve a sua consciência por meio da apropriação cultural, na relação com o outro, mediado por signos e instrumentos construídos coletivamente e as mediações promovem o desenvolvimento do psiquismo para as autoras, práticas educativas bem sucedidas são aquelas que gestam possibilidade de desenvolvimento humano através do desenvolvimento das funções psicológicas superiores: pensamento, linguagem, memória, formação de conceitos, consciência dentre outras, é a prática educativa contra hegemônica é aquele que contribui para que os alunos tornem-se mais humanos do ponto de vista sócio histórico.

3. CONDIÇÕES QUE MEDEIAM A REALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA

A análise da pratica educativa, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor. Estamos propondo, como sugere Vygotski (1993, p. 19), uma análise do trabalho docente que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa. Já intensificação ocorre quando intensificação deriva de demandas instituídas das prescrições burocráticas, da política de inclusão social, da ausência de autonomia escolar sobre as decisões externas, Barbosa (2009) que a intensificação do trabalho do professor se insere no processo recente de racionalização e controle que são praticados na escola e pode ser evidenciado por imposição e sobrecarga de atividades.

A diferenciação entre os dois conceitos, estranhamento e alienação, se faz necessária para a compreensão das novas formas de organização do trabalho que engendram a intensificação no trabalho produtivo. Segundo os dois autores, Antunes e Ranieri, o trabalho estranhado proporciona novas formas de exploração do trabalho, a partir da reestruturação produtiva ocorrida no final do século XX, principalmente na Europa e no Japão. Entre essas novas formas, apresenta-se a intensificação do trabalho como elemento de concentração e centralização do capital (Ranieri, 2006, p. 06).

As práticas educativas contra hegemônicas que que defendemos, são aquelas mediadas por atividades intencionais dos professores destinadas a fins educativos e que incidem nas relações sociais estabelecidas com os alunos e

outros sujeitos envolvidos no contexto educacional. Dessa forma, fazem parte do trabalho docente às ações relativas à atividade pedagógica, atividades de planejamento, avaliação, didática, formação docente, dentre outras, as quais são permeadas por contradições e constituídas por mediações, ou seja, múltiplas determinações. PUCCI (1991); BASSO (1994); SAVIANI (2012).

Assim, o trabalho constitui-se em atividade humana, coletiva, que visa um fim, meio pelo qual o homem transforma a natureza para suprir suas necessidades de alimentação e abrigo. Engels aponta como complementares, mas significativos, elementos de constituição da humanidade, a dieta carnívora e o crescente nomadismo como fundamentais ao desenvolvimento do trabalho pela humanidade.

Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, *in*: ANTUNES (org.), 2004, p. 28).

A contradição do trabalho atinge seu auge na organização do sistema capitalista de produção, pois o proletário, sujeito que trabalha na sociedade capitalista, passa a se desumanizar devido às relações estabelecidas nesse modo de produção. Dal Rosso (2008) diz que a intensidade é condição inerente do trabalho, independente de seu tipo e do modo de produção a que esteja submetido. No entanto, no capitalismo os resultados do trabalho foram sistematizados, tornando-se a forma mais organizada de trabalho até então, apesar de a quantidade de intensidade empregada no trabalho ter sido uma preocupação em todos os momentos históricos e modos de produção anteriormente existentes.

Para o autor, quando um projeto conceitual se atualiza na prática, os sujeitos que o realizam gastam um volume variável de suas energias físicas ou psíquicas. A ideia de que todo ato de trabalho envolve gastos de energia e, portanto, exige esforço do trabalhador, está na raiz da noção de intensidade. O trabalhador pode gastar mais ou pode gastar menos suas energias, conforme o agir seja mais ou menos exigente, mas sempre gasta alguma coisa. Intensidade tem a ver com o modo, com a maneira como é realizado o ato de trabalhar (DAL ROSSO, 2006, p. 68).

Dentro dessa variação de intensidade podem-se encontrar movimentos de intensificação do trabalho em maior ou menor grau. Intensidade distingue-se de produtividade, assim como também se diferencia da categoria envolvimento humano. Produtividade refere-se comumente aos resultados obtidos; por sua vez intensidade faz menção ao objeto trabalho, enquanto envolvimento humano relaciona-se exclusivamente ao sujeito trabalhador (DAL ROSSO, 2008, p. 22 e

23). Quando se fala em envolvimento humano abarca-se, nesse termo, o sentido de esforço empregado pelo trabalhador na realização de seu trabalho, e ao mesmo tempo exclui dessa terminologia a carga de trabalho que, segundo Dal Rosso, está relacionada somente ao objeto de trabalho.

Essa sobrecarga de trabalho dos professores também é analisada como um processo de intensificação do trabalho docente, que, segundo Oliveira (2003), decorre do crescimento da produção sem mudanças do efetivo ou, então, da diminuição do efetivo sem mudanças na produção. Como explica a autora, a intensificação do trabalho pode se dar tanto pela extensão da jornada de trabalho na própria escola sem remuneração extra quanto pelo aumento das exigências do trabalho no interior da jornada remunerada. De forma complementar, valor não é uma coisa nem uma propriedade intrínseca das coisas. É uma relação social de produção.

Oliveira (2003), destaca que neste século, há a intensificação do trabalho em todas as suas esferas e especificamente na docência, que por sua vez, desendeia em práticas educativas precarizadas. Isto pode acontecer tanto pela extensão da jornada de trabalho na própria escola sem remuneração extra quanto pelo aumento das exigências do trabalho no interior da jornada remunerada.

Considerando, o fenômeno da intensidade do trabalho sob a ótica coletiva, é plausível pensar em ondas de intensificação do trabalho, seguidas de períodos em que os trabalhadores conseguem estabelecer controles sobre as formas exacerbadas de exploração. Uma leitura integrada dos momentos históricos exponenciais em que a intensidade do trabalho é elevada até seu ápice possível, propicia uma visão evolutiva das práticas intensificadoras, bem como uma perspectiva de movimento na teoria da intensificação (DAL ROSSO, 2008, p. 26).

Por isso, a filosofia da práxis nos colaboram com três instrumentos teórico-práticos indispensáveis para romper com toda a estrutura social: a consciência de classe, a organização política e a práxis. A práxis é uma atividade que deve ser necessariamente sobre uma ação real, objetiva a uma dada realidade (natural ou humana), ou pode ser uma atividade do pensamento (subjativa), mas que prefigurem idealmente uma realidade futura, nos dois casos sempre visando à transformação do mundo. (VASQUÉZ, 2011).

É a partir das contradições problematizadas a partir da realidade concreta da educação que dispomos de condições para uma efetiva indissociabilidade teoria e prática, somada a luta de classes que materializa a possibilidade de superação do sistema do capital por meio da revolução proletária. Para que a educação cumpra esse papel, é necessário que esteja pautada inicialmente no trabalho revolucionário, na práxis revolucionária e, segundo Alves e Lacks (2011), em uma pedagogia de transição que aponte para a realização de uma pedagogia socialista.

4. PRÁTICA EDUCATIVA: HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO

A discussão sobre a humanização e desumanização na categoria do trabalho é fundamental para compreendermos a essência do ser humano. De acordo com a teoria marxista, é no trabalho que o ser humano se encontra e se realiza, sendo esta atividade o ponto central da sua existência. O trabalho não apenas molda a identidade e a individualidade do indivíduo, mas também é por meio dele que ele se relaciona com a sociedade e com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a humanização se dá quando o trabalho é realizado de forma digna e valorizada, permitindo que o ser humano se desenvolva plenamente e se realize enquanto indivíduo. Por outro lado, a dessumanização ocorre quando o trabalho é alienado, explorado e desvalorizado, transformando o ser humano em mero instrumento de produção, sem considerar suas necessidades e potenciais. Assim, a reflexão sobre a humanização e dessumanização no trabalho é essencial para promover um ambiente laboral mais justo, humano e digno para todos os trabalhadores.

Para Marx(1985) e Engel (1976), na medida em que o ser humano altera o mundo externo pelo uso de instrumentos e da linguagem, a relação inversa também se estabelece: os símbolos e os objetos criados pelo homem acabam por modificar seu psiquismo e seu comportamento.

Lukács (2004) considera o trabalho como a categoria ontológica fundamental do ser social, assim como Duarte (1993) entende que as características ontológicas do ser humano seriam aquelas que surgiram historicamente e se incorporaram de modo irreversível e permanente ao gênero humano, transformando-se em um elemento constitutivo do ser social.

De acordo com Vigostki (1998) o desenvolvimento do psiquismo é condição para a humanização, o autor, destaca as funções psicológicas superiores, dentre elas, a linguagem, a memória e principalmente a consciência. Para o autor é por meio da consciência que temos condições de alcançar a máxima humanização. Para entender por meio das relações sociais o homem internaliza a produção histórica e cultural e como isso se desenvolver, o autor destaca que as funções psicológicas superiores não é algo, por tanto:

A ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas às imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico. (VIGOSTKI, 1988, p. 86)

Dito acrescentamos que a escola enquanto instituição que forma o ser humano, visando o seu desenvolvimento, acreditamos que o desenvolvimento

não seja aquele que reproduza o modo de produção capitalista, porque por meio deste, o que acontece é desumanização, mas um desenvolvimento em que a consciencia medeia nossa compreensão do mundo a fim de que possamos identificar com clareza o que nos desumaniza, enfrentar e ultrapassar a situação posta e desenvolver no sentido da humanização.

Freire (1987, p.45) ao discutir em sua obra a Pedagogia do Oprimido, traz excelentes colaboração acerca da humanização, para o autor, o mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre. O que pareceria ser apenas visão, é, efetivamente, “provocação”; o espetáculo, em verdade, é compromisso.

Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o auto-reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização.

Com essa afirmação, podemos compreender que o autor defenda a consciencia mediada pelo reconhecimento do outro, e como se torna um processo histórico, pois o autor preconiza uma consciencia coletiva, o que demanda um enfrentamento da realidade posta, tendo em vista que a transformação não ocorre de modo voluntário, mas mediante uma revolução dialógica na realidade social pois “ o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum, só se humaniza no processo dialógico de humanização” (FREIRE, 1987, P. 13).

Disto isto, depreendemos que a humanização se materializa quando nossa consciencia permite intervir no mundo de forma objetiva para transformar, por isso autor assevera que :

O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade, a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Diante da afirmação do autor, depreendemos que a defesa do autor para a concretização da humanização, perpassa o processo de reconhecimentos do processo social de desumanização implantando historicamente, principalmente no Brasil e na America Latina, por isso, o outor reconhece que a humanização

so pode ser alcançada em um processo histórico em uma realidade concreta e objetiva que transforme a realidade desumanizadora, dessa formas as praticas educativas no ensino médio deve se amparar em bases epistemologica, filosofica, psicologica e de uma pedagogia que possibilite compreender o ser humano em processo permanente de vir a ser, isto requer a compreensão que praticas educativas possam contemplar a formação critica, estética, humana, etica, que possibilite a formação do homem em sua totatilidade, denominada por Manacorda (2010), uma forma omnilateral.

Neste contexto, considermos pratica educativas humanizadoras, aaquelas que contemplem a perspectiva da formação do homem total, nessas praticas, a escola possibilita que os conteudos ensinados, ou seja atividade de ensino, possibilite a atividade de eprendizagem em uma dimensão ampla, assim Manacorda (2010) Manacorda (2010, p. 94) define omnilateralidade como:

O desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação, Qualquer formação que perca de vista a superação do modelo de produção capitalista afasta-se da perspectiva omnilateral, e ainda que, de algum modo, consiga aliar trabalho produtivo e instrução, conserva o caráter unilateral.

Com essa afirmação, o autor, destaca a formação escolar, está relacionada ao modo de produção da sociedade, neste caso, a sociedade capitalista. Considerando como afirma Gramsci Logo, “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social” (KOSIK, 2002, p. 241). Neste sentido, a formação humana, praticas educativas humanizadoras podem encontrar os limites pelo sistema produção que impoe a proposta de formação das pessoas para reproduzir sulas lógicas, e sua manutenção.

Mészáros (2009, p.26) destaca que:

Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital.

Dito isto, o que a educação escolar promove o desenvolvimento humano, seja no desenvolvimento da humanização seja sob as aspecto de reprodução do capitalismo, que se desenvolve sob a divisão do trabalho e consequentemente gera divisão de classes sociais. O sistema se desenvolve pela exploração, opressão e alienação do ser humano, por isso, neste sistema, vamos em todos os ramos de atividades pode haver a instensificação do trabalho, neste caso a docencia.

A intensificação é uma forma de desumanização que desencadeia diversas situações que não colabora para o desenvolvimento humano.

Freire (1987) ao defender a emancipação política do ser humano como pressuposto do seu desenvolvimento, pressupõe uma proposta radical na forma de educar e formar pessoas, homens e mulheres.

A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. (FREIRE, 1987.p.25)

Sobre a radicalização na prática educativa, a afirmação do autor, sugere mudanças em nossas práticas, a superar práticas enraizadas em pressupostos acríticos, a históricos e utilitarista. Dessa forma, o professor terá condições objetivas e subjetivas de requer condições humanas de executar a prática educativa em contexto contrário a intensificação, considerando esta como situação de opressão e exploração.

Sobre a intensificação do trabalho docente, Oliveira (2003), esclarece que, isso acontece quando o sistema escolar ou a necessidade de sobrevivência, o para melhor a condição material de existência o professor dedica e que nas últimas décadas os professores tem carga horária aumentada, trabalhando em mais de uma escola e em três turnos, que por sua vez, gera:

intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo. Essa sobrecarga de trabalho dos professores também é analisada como um processo de intensificação do trabalho docente, decorre do crescimento da produção sem mudanças do efetivo ou, então, da diminuição do efetivo sem mudanças na produção. Como explica a autora, a intensificação do trabalho pode se dar tanto pela extensão da jornada de trabalho na própria escola sem remuneração extra quanto pelo aumento das exigências do trabalho no interior da jornada remunerada. Oliveira (2003, p.56-57)

A intensificação do trabalho do professor pode ser um efeito negativo do aumento da jornada de trabalho. A sobrecarga de atividades e responsabilidades pode causar um impacto significativo na saúde física e mental do docente, resultando em exaustão, estresse e até mesmo burnout. Além disso, a qualidade do ensino pode ser comprometida, já que um professor sobrecarregado pode não ter tempo suficiente para se dedicar ao planejamento de aulas, correção de trabalhos e atendimento individualizado aos alunos. A falta de tempo também pode prejudicar a capacidade de inovação e atualização pedagógica do profissional, impactando diretamente na qualidade da educação oferecida

aos estudantes. Portanto, é essencial que sejam adotadas medidas para evitar a intensificação do trabalho do professor, garantindo condições adequadas de trabalho e valorizando a profissão docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos tecer considerações de como se constituem as condições objetivas e subjetivas capazes de mediar o desenvolvimento de práticas educativas escolares como fator de desenvolvimento humano. Nas discussões aqui presentes, destacamos que o homem se humaniza enquanto se apropria da cultura construída histórica e socialmente pelos seus antepassados, o que se torna muito difícil em uma sociedade determinada pela contradição entre a produção e a distribuição da riqueza, material e cultural, como acontece no Brasil. Essa contradição que se materializa em todas as relações em nossa sociedade, produz uma realidade social marcada pela desigualdade de oportunidade de desenvolvimento humano, uma vez que uma parcela considerável de brasileiros não terá as mesmas condições de se humanizarem, isto é, de desenvolverem habilidades humanas complexas necessárias e exigidas pela sociedade deste século.

Nesse sentido, analisamos a realidade da educação escolar brasileira e as condições objetivas impostas pela lógica do capital que favorecem a reprodução das desigualdades sociais, bem como, as possibilidades que precisamos construir para que essa escola consiga produzir práticas educativas que favoreçam a formação de seres humanos com condições de produzir uma outra realidade, outra sociabilidade com condições de vida melhor, com menos opressão, menos dominação e exploração, para lutarmos pela máxima humanização de homens e mulheres, professores e alunos por meio da escola pública brasileira.

REFERENCIAS

ARAÚJO, R.M de L. ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. 107 disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099>, acesso em abr. 2021.

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1994. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/>, acesso em mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Lei 13.415/2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. Disponível em Disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil2018.htm>. Acesso em: Mar.2021.

CANTARELLI, A.G; FACCI, M. G.D; CAMPIS, H.R. **Trabalho docente**

e personalidade: alienação e adoecimento. In. *Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do Professor*. Teresina, EDUFPI. 2017. P.45-73.

CARVALHO. M.V.C de. MARQUES.E. de S.A; TEIXEIRA.C.de S.M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. P.23-58, in: **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise** / Teresina: EDUFPI, 2020.acesso em abr. 2021.

CARVALHO. M.V.C de. MARQUES.E. de S.A; TEIXEIRA.C.de S.M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. P.23-58, in: **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise** / Teresina: EDUFPI, 2020.acesso em abr. 2021.

COUTO.M.R. **Novas formas de intensificação do trabalho docente:** um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no ensino profissional. Tese de (Doutorado), 2018. Unicamp, acesso em abr. 2021.

FERRETTI.C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados 32 (93)**, 2018 25<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/>. Acesso em abr.2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARQUES, E. de S.A; CARVALHO. M.V.C. de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, 2017, disponível em www.Scielo.br, acesso em abr. 2021.

MARX, K. **O capital:** crítica a economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MELLO. S.A; CAÇÃO.M.I. **A liderança pedagógica e as condições objetivas e subjetivas do trabalho de educadoras da infância**. Educação em Revista Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 109-128. Disponível em <http://revistas.marilia.unesp.br>, acesso em mai. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. [Trad. Isa Tavares]. São Paulo: 2.ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO. N.A. **LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: uma prática educativa humanizadora como princípio para o desenvolvimento da consciência humana** Dissertação.

(Mestrado). Universidade Estadual do Oeste Do Paraná – Unioeste, 2020.

PEREIRA. M. Z. da C; Miriam Espindola; RAMOS. **Democracia e as recentes reformas das políticas curriculares no contexto da educação básica no Brasil**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019. Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI, acesso, em mar. 2021.

PINO. A.S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 71, Julho/00, p. 35-78, disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/abstract/?lang=pt>, acesso em abr. 2021

ROSAR.M.F. **Trabalho e atividade**: categorias de análise na psicologia histórico-cultural. do desenvolvimento. In. Lígia Márcia Martins Nádia Mara Eidt, Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010, acesso em abril de 2020.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILSA.HC; SOUZA. A. P G.de; Práticas pedagógicas bem-sucedidas: um diálogo com discursos de professoras, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil, **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 521-539, jun./ago., 2017, acesso em mai. de 2021.

SILVA. J. P. G; LIMA. M.. L; COSTA.E. da S. **Os três momentos pedagógicos da ação didática como caminho para a práxis pedagógica**. Linguagens, Educação e Sociedade. ISSN 2526-8449. Teresina, Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020.disponível em <https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc>. Acesso em abr.2021.

SOARES. A.B.S.; MARTINS. L.M. Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente. In. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do Professor**. Teresina, EDUFPI. 2017. P.45-73.

SOUZA.T.M. dos S. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: Assédio Moral e adoecimento. In. **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do Professor**. Teresina, EDUFPI. 2017. P.165-198.

VIGOSTKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro A feche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. I.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização e tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ALÉM DOS LIMITES URBANOS: EXPLORANDO A LEITURA NA EDUCAÇÃO RURAL

Igor Gonzaga Lopes¹

Eliézer Reis Vicente²

INTRODUÇÃO

A leitura, como pilar importante no processo educacional, auxilia na construção do conhecimento, na ampliação do horizonte cultural e no desenvolvimento crítico dos indivíduos (Machado, 2021). Assim, a importância da leitura é intrínseca a todos os aspectos da vida, capacitando indivíduos a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades em qualquer que seja o contexto.

Por outro lado, o contexto da educação rural, marcado por desafios e oportunidades singulares, reflete a diversidade de realidades presentes nas regiões distantes dos centros urbanos. Esses cenários apresentam características peculiares, como a escassez de recursos, a dispersão geográfica e a forte conexão com o meio ambiente (Costa e Cabral, 2016).

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é investigar as práticas de leitura no contexto da educação rural, identificando iniciativas e desafios. Esta abordagem visa preencher lacunas no conhecimento acadêmico e contribuir

1 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG/RC). Especialista em História da África pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais. Graduado em Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduado em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI). Graduado em Licenciatura plena em Matemática pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Membro do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM-UFG). E-mail: igorgonzaga1@hotmail.com.

2 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG). Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Especialista em Alfabetização, Letramento e Educação Infantil pela Faculdade IMES. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduando em Pedagogia e em Sociologia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). Membro do Grupo de Pesquisas Letramento, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE). E-mail: eliezervicente@gmail.com.

para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes para as áreas rurais, reconhecendo a relevância social e cultural dessas comunidades.

A relevância acadêmica, científica e social do presente estudo reside na possibilidade de oferecer discussões pertinentes a educadores, pesquisadores, formuladores de políticas e demais interessados na promoção de uma educação de qualidade, que respeite a diversidade e considere as peculiaridades das áreas rurais.

Sendo assim, a estrutura deste capítulo está organizada da seguinte forma: a seção de fundamentação teórica que aborda os principais conceitos relacionados à leitura e educação rural; a metodologia detalha os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados; os resultados e discussões apresenta os principais achados e reflexões oriundas da pesquisa; por fim, as considerações finais consolidam as contribuições e possíveis direções para futuras investigações.

EXPLORANDO A LEITURA NA EDUCAÇÃO RURAL: ASPECTOS TEÓRICOS

De acordo com Saviani e Lombardi (2018), o sistema de ensino desde o período da colonização, experimentou distintas abordagens na concepção da educação. Notavelmente, a educação formal atendia às demandas da elite, enquanto para os menos privilegiados socialmente destinava-se o aprendizado básico de ler e escrever, configurando-se como educação elementar. Esse padrão reflete a realidade de uma economia agrária, onde não havia a necessidade percebida de oferecer uma educação mais formal às classes menos favorecidas. Para esses indivíduos, restava a ocupação no trabalho braçal, que exigia predominantemente esforços físicos.

Durante o período do Império, a educação foi instrumentalizada pelo grupo dominante como um meio de preservar seu poder e propagar a ideologia que defendia, revelando um claro desinteresse pela educação popular. Isso resultou na concentração de poder nas mãos de uma minoria, permitindo que esta determinasse o significado do mundo, enquanto a maioria era percebida como desprovida desse conhecimento. Manacorda (2022) argumenta que a essa minoria era atribuído o “direito” de atribuir sentido ao mundo, enquanto os demais eram considerados detentores do saber.

É relevante ressaltar que ao longo do processo histórico da educação brasileira, o ensino básico de leitura e escrita por muito tempo não recebeu a devida valorização, levando a diversos estudos no Brasil que se dedicaram a questão da importância da leitura. Conforme apontado por Ribeiro (2021), a leitura é vista como a ponte para um processo educacional eficiente. No entanto, os próprios educadores reconhecem a sua impotência diante do que denominam como a “crise da leitura”.

É evidente, portanto, que a situação mencionada não difere muito dos tempos atuais, uma vez que o Brasil é caracterizado por sérias disparidades sociais, pela prevalência da pobreza em grande parte da população e por uma estrutura política pouco democrática. O analfabetismo está diretamente ligado às diversas formas de exclusão social.

Conforme Saviani (2021) destaca, aprender é inerente ao processo de ensino, pois não existe ensino sem aprendizagem. No entanto, a alfabetização é uma operação que capacita o aluno a ler e escrever e o habilita a compreender, escrever e integrar conhecimentos ao seu modo de vida e à sua forma de interagir com o mundo. Ser alfabetizado implica, portanto, em desempenhar um conjunto de atividades práticas associadas ao uso efetivo da leitura e escrita.

Martins (2019) acrescenta que, através dos processos de decodificação e reflexão, surgem novas experiências e horizontes com a prática da leitura, envolvendo constatação, interpretação e transformação por parte do aluno. Este se torna capaz de discernir qualquer aspecto opressor em uma mensagem escrita e implementar termos que abrem espaço para reflexão e recriação. Portanto, é importante reconhecer que a leitura possui nuances que influenciam a aprendizagem, uma vez que o ato de ler vai além da simples decodificação de símbolos, sendo a compreensão do que se lê influenciada pelas características individuais do leitor, assim como pelas particularidades do texto e do autor.

Boas e Barbosa (2016) salientam que, por muito tempo, acreditou-se em uma prática pedagógica baseada na repetição de exercícios. A ideia era que essa abordagem poderia levar a criança a aprimorar suas habilidades de leitura e escrita. Portanto, nas aulas de alfabetização, era comum encontrar diversas atividades com repetição de sons. Contudo, atualmente, há uma reflexão crítica sobre essa prática, revelando que o simples exercício por si só, juntamente com conteúdos desinteressantes e uma abordagem autoritária na escola, não garante necessariamente a efetiva aprendizagem da leitura e escrita.

O processo de reflexão demanda um educador que proporcione condições para interpretar os textos na perspectiva de autor/escritor, onde o texto se torna o foco do ensino para o aprendiz, moldando seu pensamento expresso por escrito. Isso implica observar os fenômenos que surgem nos alunos durante a escrita, compreendendo como eles aplicam o conhecimento previamente adquirido em relação à habilidade de escrever.

Na prática da leitura, o leitor se depara com palavras escritas por um autor ausente, incapaz de fornecer informações adicionais. Portanto, é imperativo que o leitor interaja ativamente e internalize as informações, a fim de tornar o conhecimento claro e alcançar uma verdadeira compreensão do mundo.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que o texto e o leitor são elementos indissociáveis, mas distintos entre si.

Segundo Sacrini (2019), para que um leitor extraia conteúdo de um texto, é necessário que o texto seja elaborado com base em uma proposta fornecida pelo professor, englobando o conteúdo e a forma, incluindo gênero, vocabulário, gramática, ortografia, pontuação, concordância, entre outros elementos. A habilidade de pensar em abstrações e construir textos com ideias consistentes pode se desenvolver por meio de trabalhos articulados, pois escrever textos é uma tarefa distinta da leitura. Portanto, é fundamental que ambos os processos sejam abordados em sala de aula com igual importância, a fim de possibilitar uma compreensão mais abrangente do que é lido e escrito.

O autor supracitado acrescenta ainda que compreender um texto é um processo gradual no qual o leitor busca configurar esquemas que representem de maneira adequada cada uma das passagens que está lendo. Cada trecho sugere interpretações possíveis, que são constantemente avaliadas e reavaliadas com base nas frases subsequentes, até que, ao final, uma interpretação consistente seja encontrada. Esse é um processo dinâmico e iterativo em que o leitor continua a ajustar sua compreensão à medida que avança na leitura.

É interessante notar que, de acordo com Pazeto, León e Seabra (2017), compreender a linguagem, seja ela oral ou escrita, implica em decodificar a mensagem de forma ativa. Isso não se resume a uma simples integração mecânica da mensagem do autor nos esquemas persistentes, adicionando algo a eles. Pelo contrário, é um processo no qual ocorre uma associação entre o texto perceptível e os esquemas, ou seja, o conhecimento prévio que o leitor traz para a leitura. Os esquemas acionados dependem do contexto de interpretação, que inclui a situação física e social do leitor, o nível de atenção, o ponto de vista, além de considerar as restrições motivacionais, emocionais e cognitivas.

É verdade que o mesmo texto, quando lido em diferentes ocasiões ou estados de espírito, pode resultar em aprendizagens e significados distintos. Quantas vezes já experimentamos isso ao reler um livro, assistir novamente a um filme ou ter uma nova conversa com alguém? Às vezes, só na segunda leitura ou visualização é que realmente compreendemos verdadeiramente o significado das palavras e a profundidade das mensagens transmitidas. Essa experiência destaca a dinâmica e a subjetividade envolvidas no processo de interpretação e compreensão, (Komesu e Galli, 2016).

De fato, o mesmo texto, quando lido por pessoas diferentes, pode levar a interpretações diversas, uma vez que as estruturas de leitura, embora possam compartilhar elementos comuns, são distintas de indivíduo para indivíduo. O significado das novas informações não reside apenas no texto em si, mas

na interação com as informações relevantes já existentes na memória do leitor. Em outras palavras, aquilo que é aprendido é construído com base no conhecimento prévio.

Para Sousa (2015), é essencial que o professor assuma o papel de sujeito no universo da leitura, organizando registros para acompanhar o processo de construção do conhecimento de seu grupo. Isso inclui a busca por textos que representem a diversidade de práticas sociais de leitura, além da preocupação em preservar a memória dos grupos sociais com os quais interage. Assim, o professor deve se constituir, antes de tudo, como leitor e autor de sua prática pedagógica, promovendo uma abordagem reflexiva e engajada na promoção do aprendizado.

Assim, a mudança de paradigmas na educação é imperativa. Os professores precisam adotar atitudes e compromissos para os quais não foram inicialmente formados. Nesse momento, torna-se possível avaliar o quão efetivamente a prática da leitura prepara os indivíduos para uma atuação comprometida com o contexto ao qual estão inseridos. Segundo Martins (2019), essa transformação no papel do educador e na abordagem pedagógica é crucial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Assim, o professor deve incorporar o aluno na prática sócio integracionista, que constitui a base dos princípios teóricos de Piaget (1981) e Vygotsky (1991). Essa abordagem orienta a aprendizagem significativa e crítica do aluno, destacando a importância da ação sobre os conteúdos a serem aprendidos, com ênfase na construção ativa do conhecimento.

Reconhecer a concepção que o professor tem da língua e da linguagem é um aspecto crucial no ensino da língua materna, pois é com base nessa visão que a dinâmica da sala de aula é estruturada. Sob essa perspectiva, Travaglia (1995) propõe três concepções de linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação. Cada uma dessas concepções molda a abordagem pedagógica e a ênfase dada aos diferentes aspectos da linguagem durante o ensino.

Na primeira concepção, a linguagem é percebida como expressão do pensamento, caracterizada por um ato monológico individual, desconsiderando a influência do outro e do contexto social na construção do enunciado. Nessa perspectiva, o processo ocorre internamente, sendo guiado por regras que visam à expressão oral e escrita considerada “correta”. Essas normas, muitas vezes estabelecidas nas Gramáticas Tradicionais ou Normativas, têm como referência a linguagem literária, destacando a busca pela habilidade de “escrever bem”.

O enfoque no trabalho com a leitura segue a mesma direção; na prática, existe uma ênfase maior na leitura em voz alta (oralização do texto escrito), atribuindo maior habilidade àqueles que se aproximam da leitura exemplar

do professor. É crucial salientar que o método aplicado ao texto ou objeto lido baseia-se na observação de informações superficiais, o que impede o aluno de realizar uma leitura mais aprofundada.

A transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor, embora reconheça a língua como um fenômeno social, negligencia o papel do uso da linguagem, deixando de considerar os falantes e o contexto. Essa abordagem restringe-se ao estudo do funcionamento interno da língua, baseando-se nas investigações linguísticas realizadas tanto pelo Estruturalismo quanto pelo Transformacionalismo.

Dentro dessa perspectiva, onde a língua é tratada como um código, a prática da leitura é reduzida a uma simples reprodução. O leitor habilitado é aquele que interpreta o texto conforme o previsto, captando e reproduzindo as informações de maneira preestabelecida, realizando essencialmente uma decodificação. Conforme apontado por Silva (1993), os procedimentos de leitura seguem uma rotina padronizada, envolvendo uma discussão prévia sobre o conteúdo do texto, leitura silenciosa pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e pelos alunos, seguida pela realização de atividades escritas de interpretação e redação.

Na terceira concepção, em que a linguagem é vista como forma ou processo de interação, a compreensão é de que ao utilizar a linguagem, o indivíduo exerce uma influência sobre o seu interlocutor (ouvinte/leitor), resultando na construção de significados entre os falantes, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas distintas. Essa abordagem é caracterizada pelo diálogo em sentido amplo e encontra respaldo nos estudos linguísticos da Pragmática, abrangendo suas diversas correntes.

Nessa perspectiva, a leitura é encarada como um processo de construção de significado que leva em consideração tanto fatores linguísticos quanto não linguísticos. Portanto, é importante para o professor conhecer profundamente seus alunos, proporcionando textos diversos para identificar temas, gêneros e suportes mais cativantes para eles. Conhecer o aluno implica respeitar seu ponto de vista, mesmo que a interação não ocorra imediatamente durante a leitura. Diante desse cenário, uma análise minuciosa do que estava envolvido no processo de leitura é a abordagem mais adequada para reiniciá-lo. Isso implica que o professor deve aplicar técnicas de leitura variadas, considerando a heterogeneidade existente em uma sala de aula, tanto em termos temáticos quanto nas estratégias adotadas pelos alunos.

Assim, a aprendizagem e o ensino da leitura devem levar em conta a motivação como um elemento fundamental. Os alunos precisam compreender que o ato de ler transcende a posse de um conjunto rico de estratégias e técnicas; é,

acima de tudo, uma atividade voluntária e prazerosa. O ensino da leitura demanda uma observação ativa dos alunos e das práticas em sala de aula, implicando também uma postura de compartilhamento: objetivos, tarefas e significados. É essencial que as atividades de leitura proporcionem situações que promovam questionamentos, debates, expressão de opiniões e estabelecimento de comparações entre diferentes pontos de vista. Em resumo, é necessário abordar de maneira abrangente todas as nuances levantadas pelos elementos presentes no texto.

Acrescenta-se ainda, de acordo com Silva, Alencar e Bernardino (2017), que a importância da leitura se revela de maneira essencial em uma variedade de contextos. No âmbito educacional, a leitura atua na promoção da alfabetização e no desenvolvimento de habilidades cognitivas críticas. Nas áreas urbanas, a leitura é frequentemente acessível através de bibliotecas, escolas e diversos recursos.

Contudo, ao estendermos nosso olhar para a educação rural, percebemos que a leitura adquire um papel transformador em comunidades que muitas vezes enfrentam desafios específicos, como a escassez de recursos educacionais, conforme apontado por Costa e Cabral (2016).

Santos e Neto (2015) destacam que, de modo geral, a educação rural é direcionada para a população envolvida na atividade agrícola. Essa população é composta por indivíduos para os quais a agricultura é a principal fonte de subsistência. São eles os camponeses, que vivem e trabalham nas áreas rurais, recebendo compensações financeiras menores por seu esforço, seja em forma de salário, lucro ou juros.

Ainda para os autores supracitados, ao abordar a Educação rural, surge a discussão sobre o paradigma do capitalismo agrário, onde o termo “Rural” é interpretado como uma relação social do campo inserida no modelo econômico conhecido como agronegócio. Nesse contexto, a Educação Rural tem sido moldada por diversas instituições seguindo os princípios desse paradigma, no qual os camponeses não desempenham um papel central no processo, mas são subordinados aos interesses do capital (Santos e Neto, 2015).

Para Santos (2018), no contexto brasileiro, a educação rural muitas vezes é permeada por preconceitos em relação aos habitantes do campo, negligenciando os conhecimentos adquiridos ao longo das gerações, transmitidos de pais para filhos. A abordagem educacional na zona rural resultou na perda da autonomia do camponês, introduzindo um tipo de conhecimento considerado “estranho” a eles, como o manuseio de técnicas e insumos agrícolas, assim como a interação com o mercado, onde os camponeses passaram a vender sua produção e/ou sua força de trabalho para adquirir produtos “novos” visando melhorar e ampliar a produção.

Nesse cenário, uma crítica recorrente à educação rural refere-se ao seu propósito, que muitas vezes buscava a capacitação do aluno, adotando uma

abordagem mais voltada para o treinamento do que para a verdadeira educação. Esse “treinamento” frequentemente visava atender aos interesses das elites, o que contribuía para a manutenção de desigualdades e assimetrias sociais (Santos, 2018).

Além disso, a abordagem da educação rural também refletiu diretamente na formação leitora dos camponeses. Segundo Santos (2017), a ênfase na capacitação muitas vezes resultou em um distanciamento da valorização dos saberes locais e práticas culturais, incluindo a rica tradição oral que permeia as comunidades rurais.

Para Zuin e Dias (2017), a leitura, muitas vezes, era direcionada para a assimilação de conhecimentos alheios à realidade cotidiana do camponês, afastando-se das experiências e narrativas que compõem sua identidade cultural. A imposição de uma educação que desconsidera a pluralidade de saberes presentes no contexto rural contribuiu para a perpetuação de estereótipos negativos em relação a população do campo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Em face do objeto de estudo proposto e suas características, optou-se pela abordagem qualitativa, que segundo Gil e Vergara (2015) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Para alcançar o objetivo, recorreu-se a pesquisa integrativa. Segundo Estrela (2018), a revisão integrativa é uma abordagem metodológica utilizada na síntese de estudos já existentes em uma determinada área temática. Diferentemente de outras formas de revisão, como a revisão sistemática, a revisão integrativa permite a inclusão de diferentes tipos de estudos, como experimentais, descritivos, e exploratórios, possibilitando uma compreensão mais abrangente e holística do assunto em questão.

Inicialmente, a busca na literatura foi conduzida para identificar estudos relevantes mediante critérios de inclusão. Assim, foram considerados elegíveis os estudos que abordassem diretamente a promoção da leitura em contextos educacionais rurais, independentemente do tipo de pesquisa ou abordagem metodológica adotada. Textos que envolviam práticas de leitura, estratégias de ensino, impactos na aprendizagem, e desafios específicos enfrentados por estudantes em ambientes rurais foram incluídos. Foram selecionados nove estudos (Tabela 1) relacionadas ao tema da leitura em contextos educacionais rurais. Quanto ao recorte temporal, incluiu-se as publicações realizadas entre 2014 a 2024. Parte superior do formulário

Tabela 1 – Trabalhos selecionados que investigam e/ou tangenciam sobre leitura na educação rural

Título	Autores/as	Ano da publicação
A importância da leitura na educação do campo e a formação do leitor.	Camila Correia Baptista	2014
Leitura e tecnologia: formando leitores em uma escola rural	Maire Josiane Fontana	2014
A leitura: práticas em escolas em uma escola de ensino fundamental no rio Murupucú, no município de Gurupa.	Maria Marli Pereira de Oliveira	2015
A leitura na escola do meio rural: um estudo em Nova Canaã.	Neide Aparecida Severino de Souza	2016
Práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento de crianças de uma escola do campo no Distrito Federal.	Jessica dos Santos Azevedo	2017
Recursos didáticos utilizados por professores de escolas rurais de um município mato-grossense nas décadas de 1980 e 1990.	Luana Santos Nogueira Garcia; Ilma Ferreira Machado	2017
Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014).	Maisa Barbosa da Silva Cordeiro	2018
The nature of rural high school students' reading engagement	Susan Chambers Cantrell; Margareth Rintamaa	2020
A influência de um projeto literário em contexto de escola do campo: a mediação de leitura como aproximação	Mariana Cortez; Franciele Maria Martiny	2023

Fonte: Dados da pesquisa

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram selecionados nove estudos relacionadas ao tema da leitura em contextos educacionais rurais. O intervalo de anos de publicação das obras varia de 2014 a 2024. Quanto a origem dos autores, a maioria das publicações são de autores nacionais, evidenciando um enfoque local nas pesquisas sobre leitura em contextos rurais no Brasil. No entanto, também há a presença de referências internacionais, o que enriquece a perspectiva global nas investigações sobre o tema. A abordagem dos trabalhos selecionados é multidisciplinar, envolvendo áreas como Educação, Literatura e Pedagogia, refletindo a complexidade e a diversidade de fatores envolvidos na promoção da leitura em ambientes rurais. Essa variedade de fontes contribui para uma compreensão mais abrangente e holística do tema, proporcionando uma base sólida para futuras pesquisas e práticas educacionais.

Baptista (2014) destaca a relevância de abordar a leitura no âmbito da educação no contexto rural considerando suas singularidades culturais. O

autor ressalta a necessidade de integrar práticas que harmonizem a diversidade cultural com os conteúdos educacionais. Isso inclui investir na formação do leitor, capacitando-o pessoalmente e profissionalmente. Dessa forma, busca-se garantir que as comunidades rurais mantenham a preservação de sua identidade e autonomia ao longo desse processo.

Nessa perspectiva, através da condução de atividades de leitura literária, Cortez e Martiny (2023) abordaram os potenciais efeitos decorrentes da implementação de um projeto universitário integrado de extensão, ensino e pesquisa em uma escola rural de Ensino Fundamental I. Dentre as ações empreendidas, destacou-se a criação de uma biblioteca na escola, desde a organização do acervo até a realização de mediações de leitura, utilizando o método do círculo de leitura. Observou-se que, ao explorar uma história mediada sobre as possíveis disparidades entre a vida na zona rural e na cidade, as crianças refletiram sobre sua identificação com o personagem principal, compartilhando informações sobre seu bairro e experiências pessoais. Esse processo aproximou os mediadores da realidade vivida pelas crianças naquele contexto específico, promovendo um diálogo significativo entre o grupo universitário e os alunos da escola.

No estudo conduzido por Cantrell e Rintamaa (2020), os autores investigaram as diversas dimensões do envolvimento na leitura entre alunos de uma escola rural que participaram de uma intervenção suplementar de alfabetização devido a dificuldades encontradas na leitura escolar. Através de uma abordagem de estudo de caso comparativo, os pesquisadores exploraram como o envolvimento era caracterizado e influenciado no contexto da sala de aula, abrangendo dimensões comportamentais, motivacionais, cognitivas e sociais do engajamento. As descobertas revelaram que os alunos demonstraram um envolvimento ativo na leitura fora do ambiente escolar, utilizando seus conhecimentos e habilidades como ativos na sala de aula.

Fontana (2014) conduziu uma análise participativa abordando o desenvolvimento de práticas de leitura na formação leitora de alunos do 8º e 9º anos em uma escola rural no município do Rio Grande do Sul. A partir dos resultados obtidos, foi possível criar um perfil leitor dos participantes da pesquisa. Em seguida, foram fornecidos livros literários aos alunos, levando em consideração suas preferências literárias. Após a leitura, foram implementadas quatro práticas leitoras na escola, envolvendo tanto a leitura quanto a escrita.

Essa abordagem permitiu que os indivíduos envolvidos na pesquisa tivessem acesso a leituras inovadoras e variadas, criando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de leitura literária, inclusive utilizando recursos digitais. O propósito era motivá-los a se engajarem na leitura e sublinhar o papel crucial do professor como uma influência significativa na formação e na

mediação da prática da leitura (Fontana, 2014).

Ao analisar a evolução dos programas federais voltados para o estímulo à leitura, Cordeiro (2018) destaca uma iniciativa chamada Bibliotecas Rurais Arca das Letras, desenvolvida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário. O propósito desse programa é facilitar o acesso a livros, promovendo a leitura e a expressão cultural nas áreas rurais do Brasil. A Arca das Letras tem gerado impactos positivos, implementando práticas que transformam a vida e a realidade de milhares de agricultores familiares em todo o país. Atualmente presente em mais de 2,4 mil municípios, o programa já beneficiou mais de 1 milhão de famílias, estabelecendo mais de 11 mil bibliotecas.

É relevante destacar que o programa Arca das Letras teve início em maio de 2003 por meio de experiências-piloto conduzidas nas comunidades rurais dos Estados da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Essas iniciativas, realizadas em contextos diversos, foram fundamentais para testar a eficácia da caixa-estante, o funcionamento da biblioteca, os formulários de empréstimo e a organização dos livros. Além disso, envolveram ativamente as comunidades na definição de uma metodologia e de um conceito de bibliotecas específicos para o meio rural. Conforme essa abordagem, os pilotos marcam o início do programa em um Estado ou território rural, além de representar o ponto de partida para as colaborações regionais visando à multiplicação das bibliotecas nas comunidades (Arca das Letras, 2024).

Quanto a situação atual do programa, destaca-se que atualmente, 103 Arcas das Letras estão em operação em assentamentos da reforma agrária e comunidades de agricultura familiar em oito Estados (PE, RN, SE, PB, CE, PI, GO e RS). Para o cuidado das bibliotecas, empréstimo de livros e estímulo à leitura nessas comunidades, há 202 Agentes de Leitura envolvidos. Até o momento (2024), foram disponibilizados 23.000 livros para as populações rurais de 103 comunidades que anteriormente não contavam com bibliotecas (Arca das Letras, 2024).

Evidencia-se, com isso, que os projetos que envolvem a criação de bibliotecas, mediações de leitura e programas integrados demonstram o compromisso em proporcionar acesso a livros e estimular o hábito de leitura. Essas iniciativas enriquecem o ambiente educacional e contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, promovendo o diálogo entre diferentes realidades e consolidando o papel crucial do professor como agente de referência na formação leitora.

Ao abordar os obstáculos enfrentados pela promoção da leitura em escolas rurais, Souza (2016) destaca a persistente lacuna de acesso a recursos como informática, mídias e livros digitais para as pessoas que residem em áreas rurais. A autora ressalta que, ao tentar compreender informações sobre o tema em questão, deparou-se com diversas dificuldades, incluindo a necessidade de se deslocar

repetidamente até a sede do município em busca de livros literários e a internet para realizar pesquisas relacionadas ao trabalho. Esse processo demandou várias horas de leitura e implicou em sua ausência no lar durante o período noturno, tendo a autora que percorrer mais de 50 km em busca das informações desejadas.

No estudo conduzido por Azevedo (2017), que tinha como objetivo analisar o processo de alfabetização e letramento em uma escola rural no Distrito Federal, foi constatado que a abordagem pedagógica da professora priorizava predominantemente a sistematização da língua por meio de atividades interativas. Contudo, evidenciou-se uma limitada integração de situações cotidianas e da realidade rural nas atividades de ensino. Como resultado, as práticas de leitura e escrita não estabeleciam um diálogo substancial com uma visão ampla de letramento.

Garcia e Machado (2017) apontam que um dos principais obstáculos da prática de leitura nas escolas rurais, é a limitada acessibilidade a recursos bibliográficos, incluindo livros e materiais didáticos, devido à distância geográfica e à falta de bibliotecas bem equipadas. A carência de infraestrutura tecnológica também contribui para a dificuldade de incorporar ferramentas digitais no processo de aprendizagem. Além disso, a falta de formação especializada para professores que atuam nessas escolas impacta negativamente nas estratégias de ensino da leitura.

De acordo com Oliveira (2015), a pesquisa revela que todos os participantes entrevistados estão envolvidos em práticas de leitura. Além disso, eles apontam que as dificuldades na formação de leitores são atribuídas ao reduzido interesse dos alunos e à falta de estímulo por parte das famílias. Destarte, para as autoras, a realidade socioeconômica das comunidades rurais, muitas vezes caracterizada por condições precárias, pode influenciar diretamente no estímulo ao hábito de leitura entre os estudantes.

Supletivamente, a não integração de práticas pedagógicas que valorizem a cultura local e a conexão com o ambiente rural pode comprometer o engajamento dos alunos na leitura, uma vez que não se estabelece uma relação significativa entre o conteúdo abordado e a realidade vivenciada por eles. Superar esses desafios requer a implementação de estratégias educacionais inclusivas, o investimento em infraestrutura e a valorização da identidade cultural local, visando promover efetivamente a leitura nas escolas rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que as intervenções para promover a leitura em escolas rurais abrangem práticas diversas, incluindo a criação de bibliotecas, mediações de leitura, e projetos universitários integrados. Essas iniciativas visam harmonizar a diversidade cultural, considerando singularidades no contexto educacional rural, e destacam a importância de abordagens participativas. Programas

federais, como as Bibliotecas Rurais Arca das Letras, têm impacto positivo, disponibilizando livros e envolvendo Agentes de Leitura para estimular o acesso à leitura em comunidades agrícolas. Essas ações refletem esforços variados para promover a leitura e preservar a identidade cultural em contextos rurais.

Quanto aos desafios na promoção da leitura nas escolas rurais, torna-se evidente que estes envolvem a escassez de acesso a recursos digitais, limitações na abordagem pedagógica desvinculada da realidade rural, falta de infraestrutura tecnológica e formação especializada para professores, bem como o baixo interesse dos alunos e a falta de incentivo familiar devido às condições socioeconômicas precárias. Adicionalmente, a falta de integração de práticas pedagógicas culturalmente relevantes compromete a participação dos alunos na atividade de leitura.

Diante dos resultados obtidos, torna-se evidente algumas limitações deste estudo. Primeiramente, a carência de pesquisas que abordem diretamente a prática de leitura em escolas rurais representa uma lacuna significativa no entendimento dos desafios e estratégias necessárias para fomentar a leitura nesses contextos. Além disso, a ausência de investigações que adotem a abordagem da pesquisa-ação restringe a compreensão prática das dinâmicas envolvidas na promoção da leitura nas escolas rurais, impossibilitando a identificação de intervenções eficazes em tempo real.

Diante dessas considerações, para pesquisas futuras, sugere-se a condução de estudos mais específicos e aprofundados sobre a prática de leitura em escolas rurais, levando em conta as particularidades desse ambiente educacional. A exploração das dinâmicas locais, a influência da cultura e a avaliação da disponibilidade de recursos podem oferecer informações mais relevantes e enriquecer a discussão proposta neste estudo.

Em síntese, a importância da promoção da leitura na educação rural se revela como um pilar importante para o desenvolvimento educacional e cultural das comunidades rurais. A leitura amplia o conhecimento dos estudantes e fortalece suas habilidades cognitivas, críticas e comunicativas, proporcionando-lhes ferramentas essenciais para enfrentar os desafios presentes e futuros. Nesse sentido, investir na promoção da leitura nas escolas rurais tende a contribuir para a formação acadêmica, desencadeando um impacto positivo no empoderamento cultural, social e econômico dessas comunidades.

REFERÊNCIAS

ARCA DAS LETRAS. **Situação atual do programa.** Disponível em: https://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/programas_ambientais/arca_das_letras.html. Acesso em: 18 fev. 2024.

AZEVEDO, Jessica dos Santos. **Práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento de crianças de uma escola do campo no Distrito Federal.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BAPTISTA, Camila Correa. **A importância da leitura na educação do campo e a formação do leitor.** (Graduação em Licenciatura em Letras Português- Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco.

BOAS, J. V; BARBOSA, J. C. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 22, p. 1097-1107, 2016.

CANTRELL, Susan Chambers; RINTAMAA, Margareth. The nature of rural high school students' reading engagement. **Reading & Writing Quarterly**, v. 36, n. 4, p. 297-319, 2020.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1477-1497, 2018.

CORTEZ, Mariana; MARTINY, Franciele Maria. A influência de um projeto literário em contexto de escola do campo: a mediação de leitura como aproximação. **Revista do GELNE**, v. 25, n. Especial, p. e32200-e32200, 2023.

COSTA, M L; CABRAL, C. L. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

ESTRELA, C. **Metodologia científica: ciência, ensino, pesquisa.** Artes Médicas, 2018.

FONTANA, Maire Josiane. Leitura e tecnologia: formando leitores em uma escola rural. **Anuário de literatura: Publicação do Curso de Pós-graduação em Letras, Literatura Brasileira e Teoria Literária**, 2014.

GARCIA, Luana Santos Nogueira; MACHADO, Ilma Ferreira. Recursos didáticos utilizados por professores de escolas rurais de um município mato-grossense nas décadas de 1980 e 1990. **Educação & Formação**, 2017.

GIL, A. C; VERGARA, S. C. **Tipo de pesquisa.** Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2015.

KOMESU, F; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto digital: autoria e (m) novos mídiuns. **Revista da ABRALIN**, 2016.

MACHADO, A. M. **Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura.** PUCPress, 2021.

MANACORDA, M. A. **História da educação: Da antiguidade aos nossos dias.** Cortez editora, 2022.

MARTINS, M. A. **A aprendizagem da leitura.** Psicologia da Educação:

Temas de aprofundamento científico, 2019.

OLIVEIRA, Maria Marli Pereira de. **A leitura: práticas em escolas em uma escola de ensino fundamental no rio Murupucú, no município de Gurupa.** Breves-PA, 2015.

PAZETO, T. C. B; LEÓN, C. B. R; SEABRA, A. G. Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. **Revista Psicopedagogia**, 2017.

PIAGET, J. **Lógica e conhecimento científico.** Rio de Janeiro Florense: Universitária, 1981.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Autores associados, 2021.

SACRINI, M. **Leitura e escrita de textos argumentativos.** Edusp, 2019.

SANTOS, F R; NETO, L. B. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista HISTEDBR On-line**, 2015.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2018.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, 2017.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual.** Autores Associados, 2018.

SILVA, A. J. M; ALENCAR, A. Q; BERNARDINO, M. C. R. Biblioteca Escolar e Mediação da Leitura: estudo sobre a importância da contação de história para a formação do leitor. **Folha de Rosto**, v. 3, n. Especial, p. 36-44, 2017.

SOUSA, O. **Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada.** Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada, 2015.

SOUZA, Neide Aparecida Severino de. A leitura na escola do meio rural: um estudo em Nova Canaã. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 1557-1576, 2016.

VYGOTSKY, L. **Pensamiento y palabra. Infancia y Aprendizaje**, v. 4, n. supl1, p. 15-35, 1981.

ZUIN, A. L. A; DIAS, J. S. Formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas. **Educ. Form.**, v. 2, n. 4, p. 160-180, 2017.

ESTÁGIO NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO GRANDE DO SUL

Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob¹

INTRODUÇÃO

Com base na minha experiência e vivência nos estágios obrigatórios do curso de licenciatura que realizei na graduação, notei que na Educação Infantil, por exemplo, os educadores têm se deparado com a tarefa principal de centrar o processo de aprendizagem na criança, considerando-a um agente de produção de conhecimento. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a principal empreitada a ser enfrentada é a criação de um novo modelo de educação que dialogue com o cotidiano do aluno, preparando-o para respeitar as diferenças e para compreender a si mesmo e ao seu mundo.

De acordo com a autora Lima, a “construção de uma escola pública dos anos iniciais democrática e de qualidade para todos é ainda um enorme desafio”, assim as necessidades e as perspectivas nos anos iniciais são a base e o alicerce para uma educação na sua totalidade, “nos dados empíricos o papel do professor dos anos iniciais é a formação integral da criança, com a ênfase para ensinar a ler, a escrever e a contar” (Lima, 2012, p. 12).

Ao estagiar no primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, percebi que esse nível de ensino é desafiador e envolve crianças em uma idade de transição, ou seja, que passam de uma convivência com um grupo restrito de pessoas, limitada às relações familiares – a comunidade familiar e de entorno da família – para uma convivência com outras crianças, provenientes de outros grupos e espaços.

Outro aspecto importante a ser considerado é o fato de que os alunos desta geração já nasceram em uma sociedade conectada virtualmente, impactando o trabalho do professor que nasceu em outro contexto. O trabalho do professor deve ser o de utilizar os novos recursos como aliados de seus alunos, porém com objetivos conscientes e críticos sobre o uso da tecnologia na educação. As tecnologias estão presentes no dia a dia de todos e promovem muitos benefícios.

¹ Psicopedagoga, Pedagoga. Email: prof.sabrinafaitanini@gmail.com.

A necessidade mais presente é a de observar se a tecnologia está sendo usada como suporte ou como substituto nas relações. Mas no contexto escolar, pode ser um grande aliado na busca de conhecimentos.

Nossa época é frequentemente descrita como a era do conhecimento. Com base na valorização do conhecimento em todos os setores atualmente, podemos afirmar que estamos, de fato, na sociedade do conhecimento, principalmente devido à informatização e à globalização das telecomunicações. No entanto, o que se percebe é a disseminação de dados e informações em vez de conhecimento.

Segundo Gadotti (2000, p.05) “na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações «úteis» para a competitividade. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral.”

O meu estágio ocorreu numa Escola Municipal do município de Tramandaí no Rio Grande do Sul, com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental entre os meses de Fevereiro e Março de 2023. Encontrei dificuldades e desafios para colocar em prática minhas idealizações, assim, minhas expectativas foram contrastadas com as realidades que eu encontrei.

No decorrer da minha experiência, percebi que tudo afeta diretamente na criança. Uma classe quente, com apenas um ventilador, como a que estagiei, deixa a criança inquieta e indisposta para a realização das atividades. Problemas familiares ou a ausência de um genitor contribui para a baixa autoestima da criança que é desinteressada ou introvertida. Que quando pais estão presentes na vida, inclusive, escolar da criança contribui para que ela se sinta segura e protegida. Enfim... várias suposições eu poderia mencionar, e fato: tudo tem uma história triste atrás de um comportamento inadequado.

INÍCIO DO ESTÁGIO

Analisando os materiais didáticos da Escola Municipal foi possível verificar que existe uma grande variedade, durante os dias da minha observação e regência, notei que os livros estavam empilhados em cima de um banco no pátio e por diversos dias se mantiveram ali, inclusive expostos ao tempo, chuva e sol.



Fonte: o autor.

Depois de alguns dias, esses livros saíram dali e foram distribuídos para as classes. Eram livros novos e estavam envolvidos e lacrados, após um tempo, esses livros saíram dali e foram distribuídos para as classes. Eram livros novos e estavam envolvidos e lacrados por plásticos, por isso apresentaram apenas um dano superficial em alguns. Quando esses livros foram encaminhados para a sala, a professora regente me solicitou que eu fizesse a contagem e a organização desses. Foram entregues para nossa turma 20 livros em média e mais um manual do professor para cada disciplina. Durante o tempo na escola não vi um local de guarda específica ou uma biblioteca na escola, apenas armários na sala de aula, ou empilhados em mesas e bancos, conforme a foto demonstra. São inúmeros livros deste modo empilhados, sem qualquer cuidado apropriado. Na escola também não encontrei uma biblioteca ou alguma sala adequada ou intitulada para guarda de livros.



Fonte: o autor.

Na escola existem também outros recursos disponíveis no pátio, corredores e na sala de aula, como por exemplo: Cartazes, tabelas, gráficos, gravuras, livros de histórias infantis, revistas, desenhos, histórias em quadrinhos, ilustrações, letreiros, livros diversos, mapas, murais, textos e jogos.

Alguns desses materiais didáticos o próprio professor confecciona, imprime e depois distribui para a turma. Geralmente, ela tirava xerox e compartilhava as atividades com os alunos. A professora leva em conta o interesse e a necessidade dos alunos para confeccioná-los de maneira lúdica para despertar a curiosidade e interesse deles. Procura apelar para os recursos visuais, utiliza figuras e gravuras infantis e explora cores para que esses materiais fiquem coloridos e chamativos para o público infantil.

A professora regente, sempre muito bem preparada, antecipadamente, trabalhava com atividades desenvolvendo as habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras de modo lúdico e levando em consideração o interesse e necessidade dos seus alunos. De fato, o material utilizado por ela é considerado simples e de baixo custo com manipulação simples, pois os alunos utilizavam tesouras, lápis coloridos e canetinhas, os quais haviam comprado com base na solicitação da lista de materiais que a escola enviou aos pais no início do ano letivo.

A professora utilizava músicas, desenhos e internet para trabalhar conteúdos de interesse das crianças, inclusive sempre estava preparada além do cronograma e planejamento da semana para possíveis imprevistos e mantinha um caderno com todos os planos de aula, como um diário do que foi realizado e o que deverá ser feito, nos mínimos detalhes, o qual, tive o privilégio de conhecer, pois ela me apresentou.

Achei interessante, pois numa emergência, uma professora substituta conseguiria facilmente entender e se organizar no conteúdo e cronograma da turma. Visto que tem alunos com laudos em sala, e a professora tinha estratégias para inclui-los e adaptar o conteúdo. Recebia via whatsapp da secretaria de educação do município materiais bem como sugestões para abordar assuntos relevantes, ressalta-se que no período em que estagiei, ela bondosamente compartilhava comigo algumas dessas informações.

A professora J. é professora concursada no município, tem uma carreira no magistério há muitos anos, e gosta muito de se atualizar por meio de cursos de capacitação que são oferecidos pela secretaria municipal de educação do município.

Durante meu estágio pude observar que a professora desenvolve atividades de ensino por meios de vídeos, filmes, desenhos, músicas, livros... e dessa maneira sempre aborda de maneira transversal importantes temas contemporâneos nas aulas, pois sua experiência na área contribui para essa naturalidade. Ela sempre aborda diversos assuntos e transpassa naturalmente

sem ter a impressão de ruptura ou mudança de assunto, por exemplo, no dia da atividade boliche das vogais, ela além da atividade para conhecer e mencionar as vogais, trabalhou também a habilidade da BNCC EF01GE09, que especifica: Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência. Na verdade, eu pude notar que em todas as atividades ela procura maneiras e oportunidades de abordar temas transversais, como nesse caso citado, ela abordou os componentes de português, matemática, geografia e ensino religioso.

Se trata de um profissional raro, competente, atualizado, interessado, afetivo, atento, acessível, empático, sensível, e eu ficaria aqui por muito tempo enumerando as suas muitas habilidades e qualidades. De fato, eu aprendi muito com ela. Que privilégio tive de construir meu conhecimento com uma profissional tão completa.

Realmente, quando ela ganhou uma fruta de uma aluna, uma banana, que havia dito ao pai que a professora havia pedido, mas a professora não pediu, ela conversou com os alunos sobre os benefícios de uma alimentação saudável. Incentivou os alunos a trazerem para o lanche uma fruta ao invés de salgadinhos industrializados e doces, ainda criando um debate sobre quais sugestões de alimentos são ou não saudáveis e quais as consequências físicas de uma alimentação ruim, abordando sobre a obesidade e outras questões alimentares.

A professora sempre aproveita todas as oportunidades para abordar temas transversais relevantes em aula. Em outra ocasião, as crianças estavam desperdiçando material escolar e de limpeza, não faziam o uso adequado desses e também ocorre muito desperdício de alimentos no refeitório, por exemplo, a criança não come o que pegou porque quer ir logo brincar, descartando o alimento. Então ela começou a abordar essa questão com os alunos para conscientizá-los que ganhar dinheiro não é fácil, que os pais trabalham muito para proporcionar esses materiais para eles, abordou questões de poluição e acúmulo de lixo, e ao longo da semana sempre que era apropriado trabalhava mais um aspecto do tema.

Percebi que a professora regente J. procura fazer uma sondagem com os alunos antes de iniciar ou ofertar algum conteúdo. Essa atividade diagnóstica diária lhe dá condições de ser mais assertiva nos conteúdos e atividades com as crianças. São muitas as estratégias utilizadas por ela para avaliar, desde perguntas orais como atividades escritas. Nesse caso, ela já separa mentalmente por assim dizer os alunos que estão mais familiarizados com o conteúdo, com aqueles que desconhecem ou ainda conhecem parcialmente. Também, propõe atividades em pares para estimular os alunos em suas trocas. Ao longo dos dias, a professora

procura conhecer melhor os estudantes, suas competências e suas dificuldades. De modo, que ela consegue reestruturar sempre que necessário seu planejamento e as aulas e assim prestar ajuda e apoio pedagógico individualmente aos alunos que necessitam.

A professora tem consciência e reconhece a importância dos instrumentos avaliativos. A avaliação diagnóstica permite caracterizar as etapas de aprendizagem em que os alunos estão posicionados. Com essa avaliação, é possível também identificar as limitações e aptidões de cada estudante, além de conceitos e habilidades dominadas ou negligenciadas por cada um, dessa forma ela tem condições de identificar as realidades dos estudantes que estão inseridos nesse processo de aprendizagem; apura a presença ou ausência das habilidades dos alunos; e consegue refletir sobre e reconhecer as causas, dificuldades e limitações de aprendizagem de cada aluno. Com a avaliação diagnóstica o objetivo não é avaliar o estudante em si, mas sim o seu potencial de aprendizagem.

Visto que não temos no primeiro ano do ensino fundamental a avaliação somativa, a professora se concentra na avaliação formativa do aluno, pois a avaliação formativa é um conjunto de práticas que utiliza diferentes métodos avaliativos para medir de maneira profunda e individual o processo de ensino-aprendizado dos alunos.

Ela é uma alternativa viável, contrapondo-se à maneira mais tradicional de avaliação. Pois a professora não espera apenas a memorização e à reprodução automática do conteúdo aprendido, mas em suas práticas e avaliações se busca o protagonismo e o desenvolvimento da aprendizagem de fato, na construção do conhecimento, entendendo o erro como uma falta temporária e que faz parte do longo processo da aprendizagem.

Logo no primeiro dia de observação, a aula iniciou com uma música de boas vindas e oração. Notei que as crianças se adaptaram a rotina, pois já se posicionavam para as atividades. A sala de aula contém 20 carteiras/cadeiras, mas nesse dia especificamente, estavam presentes 13 alunos. A professora fez uma atividade diagnóstica com os alunos para saber se conheciam números e letras. Para a minha surpresa e a dela, apenas um aluno, o Cristofer, que inclusive não frequentou a etapa da educação infantil a pré-escola, não conseguiu realizar a atividade, pois desconhecia totalmente o assunto. Depois a professora comentou que o histórico da família é desatenta, ele têm muitos irmãos, que a mãe já foi chamada anteriormente na escola e nessa conversa foi lhe passado que infelizmente se trata de uma pessoa problemática, de brigas e negligência com as crianças...mas daí eu notei que o Cristofer estava com o material escolar completo e de boa qualidade. Então eu fiquei pensando, como uma mãe tão

problemática providencia um material assim, com lápis da Faber Castell, caderno colorido capa dura e mochila da moda??? Mas eu pensei em voz alta.

A professora J, me sussurrou... fui eu que comprei e dei de presente pra ele! Naquele momento, eu entendi quem era a professora J. Confesso que me emocionei e não pude deixar de abraçá-la, foi espontâneo. Voltei minha atenção novamente para aquela criança e continuamos o trabalho. Eu procurei auxiliá-lo, pois para acompanhar a turma ele precisará de uma atenção individualizada. O C. é uma criança perfeccionista, pois ele faz questão de tentar... tentar...até não errar. Quando erra, quer apagar até conseguir. Exemplo: Como ele sabia só fazer bolinhas e traços, expliquei que essa bolinha é o zero. E depois passamos para o numeral 1. Mas, não conseguiu fazer o numeral 2. No dia seguinte, retomamos e assim, por diante. Mas, minha emoção com o C. não acabou... Chegou o momento do intervalo e fomos para o refeitório. As crianças, sem exceção, levaram algum lanche e eu de olho no C., ele estava com um suco e um bolinho. Eu olhei admirada para a professora J. e ela sussurrou... vou pegar a merenda para ele que esse lanche não vai chegar, pois ele me comentou que não almoçou. Eu acompanhando a cena, notei que ela também tinha levado aquele lanche para ele e ele comeu ferozmente... Fiquei reflexiva. Muitas coisas se passaram na minha cabeça...

Algo também que achei excepcional da parte da professora J. foi ela me convidar pra subir na sala dos professores. Após ajeitar o lanche com o C. e as crianças, ela me convidou... Vamos para a sala dos professores? Eu fiquei surpresa, será que posso? Sou apenas uma estagiária... mas ela sempre se dirigia a mim como professora. Isso foi muito acolhedor da parte dela. Me senti inclusa e tive um sentimento de pertencimento. Sabe que no dia que fiz a visita a escola com a carta de apresentação, a secretária ligou no viva-voz para outras 2 professoras, e perguntou se concordava em ter uma estagiária, e houve relutância e negativas, pois ouvi que não se sentiam a vontade, pois estariam sendo observadas e outra disse que atrapalharia o cronograma dela... eu fiquei constrangida e tentei me justificar que não estaria ali para fazer apontamentos e julgamentos, mas apenas precisava realizar o estágio obrigatório e seria apenas uma experiência pessoal, que estaria aprendendo e vivenciando, mas igualmente elas não quiseram. Daí, quando ligaram pra J. ela prontamente aceitou e nem questionou... Ela foi muito hospitaleira comigo desde o primeiro dia. Me incluiu nas atividades e até perguntava minha opinião, estava bem à vontade comigo.

Na classe temos uma aluna autista e por enquanto não estava ofertado um professor da AEE. Mas ela interagia e acompanhava a aula, participava e realizava as atividades sem dificuldades. Sabia escrever o nome, algumas letras e números. Mas o problema era que chorava muito e a todo momento queria abraçar e ser abraçada. As crianças acabavam não entendendo muito

o comportamento atípico e por fim ocorria uma desestabilização e acabavam brigando, empurrando e choravam. Pensei em trabalhar isso na regência.

Também fui impactada por outra criança, o E. Dessa vez de modo positivo. Na verdade, eu já o conhecia do bairro, mas quando o vi na classe não o reconheci. Eu notei que ele é uma criança diferenciada. Organizada. Sim, ele é alfabetizado, participativo, empático, infinitas as qualidades. Ele tem uma família estruturada por pai e mãe. A mãe é professora do município vizinho e o pai tem um comércio na cidade. Que alegria seria se todas as crianças pudessem ter acesso a uma família, como ele tem. Eu vi o quanto aquela mãe se esforçou e investiu para aquele filho ser assim. Um filho totalmente preparado emocionalmente e seguro para o mundo. Faz toda diferença uma família participativa no desenvolvimento de uma criança.

No segundo dia de observação do meu estágio, estavam presentes 12 alunos. Iniciou-se pela rotina pré estabelecida, e em sequência houve uma conversa com perguntas sobre condições climáticas, visto que o tempo estava nublado. Interessante é que a professora aborda os assuntos de maneira interdisciplinar, envolvendo conteúdo por exemplo de português e geografia. Também foi realizado uma atividade para ajudar os alunos na questão do pertencimento, com o tema: Quem eu sou? Ali a criança teve a oportunidade de contar como é sua família e seus amigos? Qual a cor preferida, e qual comida gosta mais? Nesse dia as habilidades da BNCC aplicadas em aula foram: EF01GE04, EF15LP10, EF01LP04.

Também houve momentos para ouvir música, brincar com massinha de modelar e pinturas. E notando que alguns apresentam alguma dificuldade a professora sugeriu atividades em dupla. A criança que tem o laudo de autismo não foi neste dia, as crianças sentiram a falta dela e comentaram sua falta na aula. Nesse mesmo dia, uma criança presenteou a professora espontaneamente com uma fruta, mas no final do dia o pai comentou que a criança lhe disse que a professora havia pedido a fruta. Eu vi como ela ficou envergonhada, mas precisou explicar que não era verdade que não tinha pedido nada. E também, uma mãe enviou um bilhete a professora se queixando que o filho havia esquecido um casaco na sala. Porém, o mesmo não foi encontrado. Foi chamado a orientadora para que entrasse em contato com a família pra maiores detalhes e foi necessário olhar a câmera da escola, no entanto, não consegui acompanhar o desfecho.

No terceiro dia de observação, eram 16 alunos. Conheci 2 alunos novos: J. e o I. O J. foi transferido, pois o relato que nos passou é uma criança carente, de uma família de “carroceiros” da cidade e apresentou um comportamento de brigas com os colegas, por isso o motivo da transferência. Mas ele também é uma criança com laudo: TDAH e TEA. Inclusive hoje chegou um auxiliar de classe o B. que é um jovem que cursa o magistério e passou no processo seletivo do município. Ele ficou

responsável a princípio das crianças autistas: a G. e o J. Inclusive, devido a atenção especial a essas crianças, elas puderam desenvolver as atividades propostas com êxito. Ficaram calmas e felizmente a turma conseguiu satisfatoriamente seguir o cronograma da professora. A aluna G. surpreendentemente consegue desenvolver e realizar as atividades, inclusive conhece as letras e números. Percebo que ela tem necessidade de uma atenção afetiva, pois ela está constantemente pedindo abraços e abraça os colegas demasiadamente. Alguns não gostam e até a evitam, e diante da negativa dos colegas em corresponder os afetos, ela se desestabiliza e chora. Mas se não for contrariada e tiver alguém sempre ao lado se motiva a participar. Necessita constantemente de elogios, pois levanta toda hora para apresentar a atividade para a professora. Já o aluno J. não consegue ainda desenvolver a atividade da turma e também a atividade adaptada, neste dia só quis brincar, o que lhe foi concedido.

A professora regente me contou que ficou muito feliz com a contratação desse auxiliar e que tem muitos outros planos com esse auxiliar, como por exemplo trabalhar individualmente com as crianças que estão com dificuldades em acompanhar o desenvolvimento das atividades da turma. Ao analisar o apoio que esse profissional dá ao professor regente, pude comprovar como faz a diferença. Ele realmente é um auxiliar valioso!!! Colabora, organiza, seu papel é fundamental para o desempenho da classe. Além disso, eu acho que deveria todas as classes conter 2 profissionais auxiliares. Isso ajuda em situações como por exemplo, da palavra da criança contra a professora no caso, tem uma testemunha. Além disso, acho importante porque ajuda a cuidar das crianças nas idas ao banheiro e também 20 alunos é muita coisa para a professora sozinha.

O banheiro da sala está quebrado por problemas de vazamento de água. De modo que as crianças tiveram que se deslocar até o banheiro do pátio. Mas visto que o banheiro é de uso coletivo da escola, inclusive de alunos maiores, dos anos finais do ensino fundamental, então tivemos que redobrar e cuidar a segurança das crianças que necessitaram utilizar o banheiro. Nesse dia também, a professora regente trabalhou conteúdos importantes, como a letra A, onde as crianças desenharam, coloriram e também fizeram recortes. Houve um momento de leitura e também cada criança escolheu um livro para folhear e conhecer figuras, visto que não são alfabetizadas. Notei que nesse dia a professora trabalhou as seguintes habilidades da BNCC: EF15LP10; EF01LP01; EF01LP11.

No outro dia de observação da aula estavam presentes 15 alunos. Depois das atividades de rotina, a professora levou os alunos até a quadra/pátio da escola e fizemos uma brincadeira pedagógica: Boliche das vogais. As crianças foram desafiadas a acertar com uma bola garrafas pets que tinham uma vogal colada. Daí precisavam dizer qual vogal foi acertada e derrubada pela bola. As crianças brincando

aprenderam... Houve inclusão, pois, todas as crianças presentes participaram sem dificuldades. O J. que apresenta atraso na fala e no desenvolvimento, ficou interagindo todo o tempo. Ele se propôs a buscar a bola e alcançá-la na fila para o aluno seguinte que iria jogar. E quando foi a vez dele, ele conseguiu realizar a atividade também. Depois retornamos para a sala de aula e tiveram atividades para treinar números completando os números pontilhados e para ajudar a professora finalizou a aula com músicas infantis com a letra que mencionava os números; com esse recurso divertido as crianças puderam ativar o aprendizado cantando. Elas gostaram muito. Foi utilizado o notebook e uma caixinha amplificadora de som. As crianças ficaram em roda e todas novamente participaram.

No último dia do meu estágio de observação, estavam presentes 10 crianças apenas, mas nesse dia foi o mais cansativo, na minha opinião. Nesse dia me dediquei a prestar ajuda pedagógica exclusivamente para a E. e o C. A aluna E. é manhosa, chora sempre e pede colo. Às vezes ela vem se aproximando e quando eu noto já se aconchegou. Eu não sou muito de contato físico, ainda mais atualmente, mas não consigo me desvencilhar dela. Por isso, hoje a professora me lembrou que ela vai ficar mal acostumada, que ela ia pedir colinho, mas não têm como, porque são várias crianças e as outras crianças também ficam com vontade e acaba que ocasionando uma disputa e brigas... No final do dia a professora conversou com a mãe ou avó e explicou que ela chora pedindo pra ir pra casa e pede a mãe. Ela tem muitas dificuldades para aprender.

Infelizmente ela não fez a etapa da pré escola, e ela está muito atrasada em comparação com a turma. Não conhece nenhuma letra, nem sabe escrever o próprio nome, não consegue segurar um lápis. Então eu tentei auxiliá-la, sentei ao lado dela nesses dias e tentei e fiz o que pude... mas vamos aguardar pra ver como será seu desenvolvimento. O aluno C. faltou alguns dias porque estava doente. Ele tem dificuldades, mas ele está se saindo bem. Está acompanhando os conteúdos e participando. Mas as vezes, ele se dispersa e precisa ser lembrado das atividades para iniciar ou concluir. Durante a aula a professora trabalhou habilidades da matemática da BNCC como por exemplo: EF01MA01; EF01MA18; EF01MA06. Nesse dia houve também um período para brincadeiras no pula pula e as crianças gostaram bastante.

Também durante os estágios, tenho encontrado algumas crianças do estágio que realizei anteriormente na Educação Infantil. Elas se lembram de mim e sempre me abraçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto escolar ao qual estagiei neste semestre, apresento e expresso meu sentimento de indignação e insatisfação. Não se trata de um desabafo, mas sim de presenciar com meus próprios olhos, a realidade social da minha cidade. Posso concluir, infelizmente, a triste situação de que apenas alguns têm acesso a serviços básicos, como educação, saúde e saneamento básico; outros alunos, de maior renda, cuja família consegue garantir a saúde e a educação buscando um colégio/escola de forma privada.

E imagino como em localidades ainda mais carentes neste Brasil, alunos e famílias que mesmo com direitos garantidos por lei, quando acessam algum direitos é de forma muito básica e se acessam...

Em conclusão, minha impressão nesses dias que estive frequentando a escola, notei infelizmente uma carência em todos os segmentos, por assim dizer. Por exemplo, falta sabonete/sabão para as crianças lavarem as mãos. Fica difícil trabalhar conteúdos de higiene pessoal com os estudantes, sendo que não é ofertado o básico no caso, como um sabonete para a higiene das mãos após o uso do sanitário ou antes do refeitório.

O que me impressiona muito, pois recém estamos saindo de uma pandemia onde tanto se abordou a questão da higiene. Por toda a escola e dias que frequentei, tinha papel higiênico que inclusive foram os próprios alunos que levaram porque foi solicitado e estava na lista de material solicitada. As crianças lavavam a mão somente com água e encontrei álcool em gel em determinados pontos, mas sabonete e papel para enxugar as mãos, nenhuma vez e em nenhum dia.

Outro ponto que me questionei é que o professor é constantemente como que uma imposição por cobrança de que é o único responsabilizado pelo bom ou mau desempenho de alunos; ao mesmo tempo é exigido do professor que o mesmo esteja atualizado, seja dinâmico e criativo. Mas na escola pública certamente é difícil preencher essa lacuna sem as devidas ferramentas para lecionar e criar. Por exemplo, as crianças gostam de celulares e tecnologias, é muito difícil utilizar o que temos ou nos oferecem para lecionar. Eu tive muita dificuldade para inovar nos meus planos de aula. Fiz pesquisas e é impressionante a quantidade de opções disponíveis para compartilhar com os alunos. Mas e na prática, como fazer? No caso, para ouvir uma música, a professora tem que providenciar um rádio, trazer de casa, pois a escola não tem. Queríamos visualizar com as crianças imagens de lugares ou uma visita a um museu virtual como eu assisti inclusive na tele aula da graduação, mas como se a escola não disponibiliza aos alunos essa opção virtual? No caso, a professora precisa levar seu notebook e com seu plano de dados móveis para conseguir inovar com os alunos em aula. Mas além disso, existe a dificuldade de 20 alunos enxergarem

na tela de um único note book compartilhado para a turma, que dificuldade!! Entendo que muitos professores se limitam ao uso de folhas, xerox e o próprio caderno, pois é muito transtorno e totalmente desanimador assumir tudo isso sozinho, pois não temos ferramentas adequadas. Temos a ideia, temos que criar conteúdo e planos de aula diariamente, mas não nos é ofertado o mínimo na escola. Inclusive, mais tarde descobri a finalidade por assim dizer do uso do livro didático. Nesta escola que estagiei é ofertado, porém o aluno não pode fazer anotações e escrever, pois o uso é compartilhado por outros alunos de turnos diferentes, ou seja, o aluno não tem o livro individual, não pode levar pra casa, o uso é restrito a escola e o livro é apenas para consulta. Isso é um desaforo.

Algo que também me incomodou muito foi todo o “artesanato” para lesionar. Tudo envolve ou o uso de folhinhas pra criar algo ou recicláveis. Eu sei da importância do tema a ser trabalhado em aula, mas estamos no século 21 e tudo é tecnologia. Achei muito desafiador ficar criando conteúdo lúdico sem o suporte tecnológico. Aliás, as crianças dessa escola que estagiei são prejudicadas pela limitação de recursos pedagógicos, estão defasados com conteúdos que são ofertados em colégios particulares e em detrimento da construção do conhecimento da criança que fica alienada em comparação com outras. Achei desafiador auxiliar os alunos para agirem com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários com o que me foi ofertado na escola, apenas uma lousa e canetão.

Infelizmente, eu ficaria pontuando muitas questões aqui... é impossível não se sensibilizar com a total carência da escola pública. Vejo muitas cobranças por parte da formação pedagógica do professor, porém tem muita coisa que precisa de um olhar e investimento, uma delas é a estrutura escolar. Reconheço meu papel como educador diante de tais realidades e a necessidade de melhorias eficazes, pois quando garantimos a equanimidade em uma sociedade, garantimos que as pessoas tenham oportunidades de modificar sua condição de vida em igualdade de condições e direitos. A educação é um dos principais pilares, se não o primordial, para que as condições de lutar por um destino e futuro melhores sejam iguais em todos os estratos sociais. É também através da educação que se pode planejar e atuar na diminuição de diferenças tão desconcertantes entre parcelas da população.

De fato, “a qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.”

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. **Possíveis significados da pesquisa na prática docente**: ideias para fomentar o debate. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, 2009.
- GADOTTI, M.. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03–11, abr. 2000.
- KASSARI, M. C. M. (2016). **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano**. Educação & Sociedade, 37 (137), 1223-1240.
- LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 148–166, 2012. DOI: 10.14572/nuances.v22i23.1767. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1767>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- SILVA, D. G.; SIMÕES, R. M. R.; OVIGLI, D. B.. **Pesquisa escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: o que dizem os professores?**. Educação em revista, v. 36, p. e224517, 2020.
- UZUN, Julia Rany Campos U99a **Aprendizagem da geografia e história** / Julia Rany Campos Uzun, Bianca Scalon Peres de Paula. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019. 176. Página 10
- VYGOTSKY, L. S. (2000). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Sabrina de Lourdes Faitanini Jacob¹

INTRODUÇÃO

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados (Mafuani, 2011). O Estágio Supervisionado é uma experiência em que o estudante de licenciatura mostra sua criatividade, independência e caráter no ambiente escolar. Essa etapa lhe proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica (Bianchi et al., 2005).

Esse relato de experiência é referente ao estágio obrigatório do curso de pedagogia realizado no ano de 2022. Minha participação e observação ocorreram em uma EMEI na cidade de Tramandaí no Rio Grande do Sul. Iniciou no mês de setembro no pré no turno matutino. Cujas professora regular é concursada no município e a professora itinerante.

Achei muito proveitoso minha experiência e vivência na escola. Fui muito bem acolhida pelos alunos, funcionários e professores dessa escola.

DESENVOLVIMENTO

O Estágio Supervisionado é muito importante para a aquisição da prática profissional, pois durante esse período o aluno pode colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação. Além disso, o estudante aprende a resolver problemas e passa a entender a grande importância que tem o educador na formação pessoal e profissional de seus alunos (Bernardi e Paz, 2012, s/p.).

Pude registrar e acompanhar os alunos nas realizações de suas atividades, conforme registrei diariamente abaixo: Por exemplo, a escola estava empenhada na semana farroupilha e todos os dias as crianças se reuniam para ouvir lendas e histórias.

¹ Psicopedagoga, Pedagoga. E-mail: prof.sabrinafaitanini@gmail.com.

DIA 12/09/22 - SEGUNDA-FEIRA:

O dia começou com todos cantando o hino nacional. Mas antes do início dessa atividade, quando a professora levou os alunos no pátio e começaram a se organizar, ela começou a explicar o que iam fazer e o por que. Estavam ali, um aluno que se posicionou. Ficou com a mão levantada e assim que a professora lhe deu permissão de falar, por assim dizer, ele expressou o desejo de não participar, pois por convicção religiosa dele; inclusive expressou em voz alta: Jeová não se agradava de adorar a bandeira e por isso não iria cantar.

As professoras se olharam e falaram algo entre elas, que eu não pude ouvir, mas respeitaram. Disseram que a mãe e o pai já tinham conversado com elas no início do ano letivo, e que os pais haviam dito que o filho não participaria em algumas atividades, pois a família é da crença das Testemunhas de Jeová. As professoras e colegas respeitaram o colega. De modo, que foi solicitado a mim que levasse a criança para a biblioteca e desenvolvessem outra atividade com ela. Isso me permitiu conversar e o conhecê-lo melhor. Notei que era uma criança inteligente, esperta, comunicativa, extremamente educada e já estava alfabetizada. Na biblioteca, apresentei a ele como atividade alternativa um jogo de letras; ele facilmente mencionou as letras e formava as palavras. Não demorou muito e já retornamos para a sala de aula, pois a turma já havia sido liberada do hino nacional. Aquela atitude corajosa de uma criança de 4/5 anos me marcou profundamente. Provavelmente, ele teve tal postura motivado pelo encorajamento recebido em casa pelos pais. Fiquei refletindo no que vivenciei ali.

Em sala de aula, os alunos ouviram a lenda do quero quero e se conscientizaram da importância e cuidado dessa ave, puderam desenhar e pintar. Também, houve uma situação bem inusitada. A professora solicitou aos alunos que apanhassem o estojo pessoal para realizar a atividade de pintura. O aluno B., disse que tinha esquecido, mas depois descobrimos que ele ocultou a informação, pois estava com preguiça para pegar, achei cômico como as crianças pequenas conseguem enganar a gente por assim dizer...por que eu realmente acreditei que ele esqueceu. Foi uma surpresa a confissão do aluno e quando organizarmos as mochilas, eu mesma encontrei o estojo e mencionei, olha o estojo e ele me respondeu estava com preguiça de apanhá-lo!

Outra situação que me chamou a atenção foi um aluno K. Este aluno apresenta um comportamento agressivo com os colegas; são muitas as queixas dos colegas sobre ele e eu mesma o presenciei empurrando e intimidando os colegas. A professora me relatou que a avó contou que provavelmente o neto está rebelde porque o pai está preso. Fiquei muito triste ao ouvir a triste história, mas o que me chamou a atenção, foi que ao final da aula enquanto estávamos ajeitando os materiais para o encerramento, este aluno K. prontamente

apanhou uma vassoura e por livre vontade sem que ninguém pedisse, ele varreu e organizou a sala. Eu fiquei impressionada, pois ele foi o único a realizar e sem que ninguém sugerisse ou ajudasse. Então apesar do comportamento questionável, ele é uma criança consciente e também colaborativa. Com certeza, esses problemas familiares graves o afetam diretamente, mas ele tem consciência coletiva e com a ajuda pedagógica e amorosa, acredito que poderá superá-los.

Outra criança que chamou minha atenção é a S. Eu percebi que é uma criança muito calada e não interage. Ela tentava esconder o rosto e usava máscara. Apesar, da não obrigatoriedade da máscara, ela ainda insistia em usar, não tirava para brincar e correr, mesmo que incomodasse muito. Quase não brinca, e sempre ficava amuada nos cantos, apesar que sempre respondia quando solicitada e totalmente submissa e eu perguntei para a professora o que ocorria com ela que pudesse explicar esse comportamento tão atípico/passivo, foi me relatado que ela foi abandonada pela mãe. Meu coração ficou muito aflito e apertado, em imaginar tamanho sofrimento emocional da tal pobre criança.

Foi um primeiro dia com muitas surpresas e acontecimentos o que é típico de um estágio.

DIA 13/09/2022 - TERÇA-FEIRA:

Ouvimos a lenda do negrinho do pastoreio. Nesse dia foi conscientizado as crianças o respeito ao folclore gaúcho; teve música e dança gaúcha. No pátio, foi providenciado um boi de madeira para as crianças laçarem. Elas gostaram bastante.

Depois do lanche, as crianças brincaram com argila e fizeram bonecos do negrinho do pastoreio. Outra situação que me chamou a atenção, foi o choro e gritaria da criança E. Ele não aceita dividir e compartilhar brinquedos. E mesmo após várias tentativas frustradas em acalmá-lo, em explicar que deveria proceder diferente, não aceitava. Ele em posse de algo, não pode ser contrariado, pois recorre ao choro e gritos para conseguir o que quer. Logo imaginei que talvez essa criança tivesse algum distúrbio ainda não identificado, pois essa impressão era compartilhada pela professora também. Fiquei meditando como é difícil e delicado uma situação em que talvez tenhamos que sugerir a família procurar ou recorrer a um especialista para um possível diagnóstico. Quais palavras usar? Como não ser invasiva? Como iniciar? Quais apontamentos relatar? O que esperar/ qual atitude e reação devo esperar? Como será o sentimento de frustração desses pais?



Fonte: Imagem do autor.

DIA 14/09/2022 QUARTA-FEIRA:

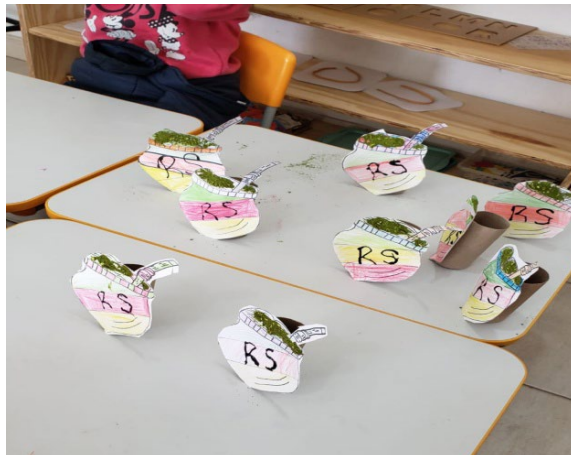
Neste dia a professora regente realiza à hora atividade, então observei a aula da professora itinerante M. Ainda na semana gaúcha, dando sequência ao projeto, foi realizado atividades de recorte e pintura do chimarrão.



Fonte: Imagem do autor.



Fonte: Imagem do autor.



Fonte: Imagem do autor.

A professora contou a lenda da erva mate. Confesso, que aprendi tantas informações nesta semana especial, que privilégio foi acompanhar a turma numa semana especial para o Estado. Nesse dia, o aluno K, já citado neste relato de experiência, pude vê-lo carinhosamente de mãos dadas com uma menina bem pequena durante as brincadeiras no pátio. Descobri que era sua irmã. E me surpreendi ao vê-lo amorosamente cuidando e auxiliando nos brinquedos. Ele deixou de brincar para cuidá-la. Pude registrar esse lado amoroso dele que eu desconhecia e fiquei muito feliz de acompanhar todo esse carinho. Isso demonstra que apesar do comportamento dele diário na escola de agressividade, ele tem muitas e muitas qualidades.

Na observação das aulas, achei a professora muito competente, pois a maneira como organiza o trabalho favorece e contribui em muito para

o aprendizado dos alunos. A professora é bem esclarecida, com formação pedagógica e atualizada o que cria um ambiente didático curioso e atraente aos alunos. Se comunica muito bem com os alunos, de maneira simples e acessível de modo que se sentem à vontade para perguntar ou questionar. Ela sempre os elogia e faz comentários positivos. Faz a mediação quando necessário e é muito articulada principalmente quando ocorrem os conflitos entre as crianças.

DIA 15/09/2022 QUINTA-FEIRA:

As crianças trouxeram de casa os utensílios necessários para tomarem chimarrão, e assim foi organizado no pátio uma roda de chimarrão. Muitas vieram vestidas de trajes gaúchos. Inclusive as professoras vieram vestidas de prendas. Foram feitas muitas fotos e enviadas pela secretaria da escola via WhatsApp para os pais. Foi um momento de descontração e muita alegria do resgate cultural regional.



Fonte: Imagem do autor.

DIA 16/09/2022 SEXTA-FEIRA:

As atividades iniciaram o dia com professor F. da Educação Física. As crianças se exercitaram no pátio e notei que todas esperavam ansiosas por esse momento e colaboravam entre si na execução da prática física.

Todos os dias do meu estagio de observação, eu notei que as crianças

sempre puderam brincar. Elas podiam brincar no pátio e também a escola oferece muitos brinquedos e fácil acesso a elas. Outro ponto que achei interessante na observação, foi que durante as refeições, as crianças tem acesso a frutas, verduras e alimentos diversos variados. Nessas ocasiões, os alunos são servidos generosamente e podem repetir quantas vezes desejarem... A comida é bem preparada e organizada. Incluem frutas, verduras, carnes, peixe, pão, leite etc. Fiquei muito impressionada com a qualidade e quantidade da merenda ofertada.

CONCLUSÃO

Ao concluir o período do estágio fiquei um pouco perdida, pois estava acostumada com a rotina. Fiquei com saudades das crianças e senti um aperto muito grande no coração, por saber que havia encerrado meu ciclo ali. Estar com aquelas crianças diariamente foi muito recompensar e me causou um impacto tão grande, que ao comentar com 4 amigas minhas as vivências com a educação infantil, isso causou um impacto tão profundo nelas e as motivaram e inclusive, as 4 amigas se matricularam em pedagogia e estão cursando a graduação.

Na verdade, o que eu vivenciei na prática foi muito além do que eu havia lido e aprendido nas tele aulas e no livro didático da disciplina. Tanto é que em minha opinião, o estágio deveria ser reformulado por assim dizer. Eu fiquei muito sobrecarregada em cursar as disciplinas vigentes do semestre e, além disso, era requisito obrigatório desenvolver também 2 portfólios sobre temáticas distintas. Essa sobrecarga me causou muita ansiedade e eu quase desisti, pois eu tenho um trabalho período integral.

Eu precisei fazer inúmeros ajustes para conseguir estagiar e estudar, pois além do estágio presencial na escola, tinha os relatos e elaboração de textos de cada atividade. Foi muito, muito difícil para mim! Que coisa boa que não desisti!

Outro aspecto da minha experiência no estágio foi que embora o direito à educação esteja garantido por lei, ainda há muito a ser feito. O Brasil é um país marcado por desigualdades sociais e impasses políticos, o que dificulta a aplicação de leis, orientações e diretrizes instituídas. Eu vi como os profissionais da educação enfrentam graves crises educacionais e se deparam, com frequência, com situações que requerem preparo profissional, mental e emocional; pois há uma carência de materiais didáticos para as professoras trabalharem... O que eu vi todos esses dias que eu estive com elas, foi que elas compravam tudo com recursos próprios, as professoras se organizavam cada uma contribuía com um valor e assim elas desenvolviam e compravam os materiais... Notei, infelizmente a negligência e desinteresse de pais e responsáveis por seus filhos. Inclusive, eram 22 alunos matriculados, mas infelizmente não frequentavam, alguns eu não conheci porque a maioria faltou no período em que estagiei... a impressão que me passou

foi que muitos pais não consideram importante a regularidade na pré escola.

Eu acredito que a educação é capaz de desenvolver diferentes potencialidades nos indivíduos, e essas potencialidades permitem a eles o pleno desenvolvimento, bem como o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Por isso, estou atenta e logo irei prestar o concurso público na minha cidade, pois eu desejo sinceramente exercer meu compromisso social com as crianças na educação infantil, vou seguir nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão**. Anais: Unicruz, p. 1-4, 2012.

BIANCHI, A. C. M., et al. Orientações para o Estágio em Licenciatura. São Paulo: **Pioneira Thomson Learning**, 2005.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 03 jun. 2024.

OLHARES IMATUROS NAVEGANDO PELAS TELAS DIGITAIS

Luiz Carlos da Cruz¹

Hedlin Braga Barbosa²

INTRODUÇÃO

No ano de 2023 foi publicado o documento denominado de “Global Education Monitoring Report: Technology in Education: A tool on whose terms?”. Este foi divulgado pela UNESCO em julho do mesmo ano para orientar o monitoramento e elaboração de relatório sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da meta número 4 “Educação de qualidade”. Em português basicamente significa “Relatório de Monitoramento da Educação Global 2023: Tecnologia na Educação: Uma ferramenta a serviço de quem?”

Em linhas gerais tal documento aborda sobre “acesso, inclusão e impactos da tecnologia na educação”. Traz abordagens quanto as disparidades no acesso à tecnologia entre diferentes regiões e grupos socioeconômicos pelo mundo e destaca a fragilidade de países quanto a disponibilidade de tecnologias.

Neste sentido, abarca também quanto aos impactos da tecnologia na Educação e aponta alguns efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Importante salientar que em tal documento também contém informações de como a tecnologia pode melhorar a qualidade da educação, facilitando métodos de ensino mais interativos e personalizados, mas também ressalta quanto aos riscos associados ao uso sem parâmetros para construção cognitiva da criança e adolescente.

No que tange ao Brasil, de forma mais específica, existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) que norteia as questões educacionais. Esta cita claramente quanto as diretrizes do uso de tecnologias no processo educacional, sendo:

1 Doutorando em Educação e Tecnologias, Mestre, geógrafo, professor universitário. E-mail: luicarlos2000@yahoo.com.br.

2 Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento, Pedagoga. Analista de Projetos Educacionais. E-mail: hedlinbarbosa@yahoo.com.br.

Competência 4: “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BNCC, 2018).

Competência 5: “Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2018).

A Lei Nº 14.533, de 11 de Janeiro de 2023, institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.

Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

De maneira mais específica, no Art. 2º:

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar: I - desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular;

§ 2º O eixo Educação Digital Escolar deve estar em consonância com a base nacional comum curricular e com outras diretrizes curriculares específicas.

Importante observar que existe regulamentação quanto ao uso da tecnologia em ambientes escolares, até porque é neste mesmo ambiente onde subtede-se que há profissionais capacitados para orientar pedagogicamente quanto ao uso da tecnologia para o ensino aprendizagem.

Salienta-se também que, na própria lei 14.533 é citado quanto a necessidade de consonância para com a BNCC e destaca quanto ao desenvolvimento de competências digitais para com alunos da educação básica e esta que se organiza basicamente na “educação infantil com alunos de 0 a 6 anos”, o “ensino fundamental I com alunos de 6 a 10 anos”, o “fundamental II, com alunos de 11 a 14 anos” e o “ensino médio com alunos de 14 a 17 anos”.

Como visto, apesar de haver legislações específicas para uso de tecnologias em ambientes escolares, há de se considerar também quanto aos efeitos destas

quando da inexistência de orientações pedagógicas, regras, filtro de informações, até porque, crianças e adolescentes não passam a maior parte do tempo dentro do ambiente escolar, mas sim, fora deste. Salvo nestes casos raríssimas exceções com crianças e adolescentes em tempo integral na escola, mas mesmos estes, não incide todo o tempo conectados.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) não recomenda o uso de telas por parte bebês. Neste caso, o acompanhamento familiar é essencial para que as crianças se desenvolvam sem efeito prejudicial as habilidades cognitivas.

Ainda é recomendado pela SBP um limite de tempo associado a faixa etária e com supervisão de um responsável, sendo que, crianças menores de 2 anos, o recomendável é nenhum contato com telas ou videogames; Dos 2 aos 5 anos, até uma hora por dia; Dos 6 aos 10 anos, entre uma e duas horas por dia e dos 11 aos 18 anos, entre duas e três horas por dia.

Em uma análise pautada nas recomendações acima, parte-se da premissa que as crianças não possuem distinção clara do que é benéfico ou não para o seu desenvolvimento até porque esta distinção é construída com base na evolução da cognição e para tanto, em um ambiente escolar, existe a figura docente para dar exatamente este direcionamento. A criança pode ter preferências, mas não quer dizer que estas são salutares a sua cognição.

Se a criança está na fase de construção do processo comunicacional, este geralmente inicia-se pela interação verbal para com seus pais e no caso da inserção digital no universo infantil, este acaba por diminuir drasticamente e influenciando no processo de comunicação via linguagem falada e este desenvolvimento depende das interações verbais, da expressão facial, da audição, da entonação expressa, do toque, do tempo de fala e etc.

A linguagem é a base da inteligência humana e do funcionamento intelectual. Quando se afeta a interação inicial com a linguagem, em sequência também irá afetar a leitura, a capacidade de concentrar seus recursos cerebrais em algo também será afetado, assim como o sono, e até mesmo a atividade física pois possui impacto importante no amadurecimento do cérebro, isto porque afeta a inteligência cognitiva e emocional. Neste caso é percebido na falta de memória, gera depressão, ansiedade, o bem-estar, assim como afeta o emocional.

Eis a questão, a fase infantil é um período onde o cérebro possui enorme plasticidade e esta pode ser totalmente influenciada pela qualidade e quantidade das informações digitais, acabando por influenciar no processo de interação. A percepção de mundo, do espaço, das relações sociais, da comunicação, da interação assim como a definição dos conceitos da vida depende dos estímulos recebidos pela criança assim como da qualidade destes. Floridi (2015, p.3) cita que os conceitos:

“Funcionam como interfaces através das quais experimenta, interage e semantiza (no sentido de dar sentido e da significado) ao mundo. Em suma, apreende-se a realidade através de conceitos, por isso, quando a realidade muda demasiado rápida e dramaticamente, como está a acontecer hoje em dia por causa das TIC, estamos conceitualmente errados”.

Um dos grandes problemas da sociedade moderna é que ela saiu da história para a hiper-história, ou seja, saltou de um período onde o que se tinha eram poucas informações e com acesso dificultado para uma realidade onde se tem abundância de informações em um curto espaço de tempo e de fácil acesso.

O cérebro humano é complexo, composto por redes neurais também complexas que a partir de bilhões de neurônios interconectados em redes propicia a consciência, o pensamento, as emoções, a cognição e basicamente, toda esta atividade neural necessita de incentivos.

Quando acontece a inversão da escassez de informações para a abundância é costumeiro surgir um lapso cognitivo no processo de aprendizagem, até porque, não se trata de uma simples abordagem de senso comum onde toda e qualquer informação é útil no processo cognitivo.

Soma-se a tais a questão da luminosidade, distância sensorial do equipamento, volume do som, cores, brilho, palavras que não condizem com a evolução infantil, enfim, um contexto.

É preciso compreender que o cérebro humano neste universo informacional tecnológico e das telas não se traduz em multitarefas, na verdade a constante estimulação sensorial pode comprometer em muito o desenvolvimento cognitivo humano pois ele não possui a mesma velocidade e habilidade de uma máquina em processar informações.

Na verdade, o humano possui tempo e processos diferenciados para assimilar informações e processá-las. Para tanto, necessita de equilíbrio, até porque o aprendizado é denotado de mono tarefas cerebrais, ou seja, se aprende uma coisa de cada vez.

Uma enxurrada informacional compromete a memorização e até mesmo a compreensão das informações pois muito das vezes os contextos são multifacetados, sem lógica, sem conexão com a realidade e na maioria, sem relação com a vivência do indivíduo, o que piora drasticamente quando tal indivíduo se trata de uma criança, ou seja, irrelevante na construção cognitiva.

Tal questão não é exclusiva para crianças, mas aplica-se também aos adolescentes e até mesmo, aos adultos. Floridi (2015, p.45) menciona que:

“Somos órfãos do ideal enciclopédico e sujeitos à nova experiência de que a restrição vinculativa não é o nosso conhecimento, mas sim a nossa capacidade de atenção. A informação, e mesmo o conhecimento, é como o que *costumavaser* um recurso natural: abundante. Mudamos o nosso sentido de ilimitação dos recursos naturais (agora reconhecidos como quantidades finitas) para a informação e o conhecimento”.

Como já indicado, a transição informacional é abundante e isso é notório na sociedade do coletivismo, afinal, conforme cita Floridi (2014), o século XXI é o das informações digitais, da era tecnológica e no qual, já não é possível diferenciar o que online ou mesmo off-line. Neste sentido, o autor cita que a sociedade vivencia o período do onlife, quando já não é possível discernir uma coisa da outra.

Eis a questão pois neste cenário há sempre mais de um ator envolvido. Tem-se o ponto focal que são as crianças e adolescentes, mas destaca-se também a escola representada pelos docentes, gestão pedagógica e também, os pais ou responsáveis que acompanham ou pelo menos, deveriam acompanhar de perto este processo interativo pra com as telas.

Neste sentido, sabe-se que as crianças e adolescentes geralmente não conseguem discernir os malefícios ou aspectos positivos da interação para com as telas. As escolas, em alguns cenários até sabem como direcionar pedagogicamente, mas também, pode ocorrer de não estarem preparadas para tal pois ainda é um assunto que vem sendo pesquisado e aprofundado.

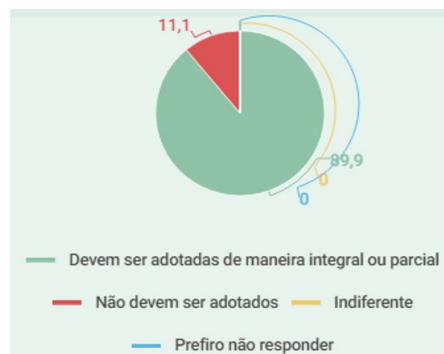
Assim, resolveu-se neste estudo tentar suscitar indicativos para análise a partir dos atributos ou ações de acompanhamento exercidos pelos pais ou responsáveis neste cenário, até porque, possuem responsabilidade sobre as crianças, adolescentes e também, sobre as consequências que por ventura sujam em decorrência da utilização das telas (smartphones basicamente).

Para o alcance dos resultados foi elaborado um forms na plataforma google com onze perguntas norteadoras sobre o tema e disparado eletronicamente no mês de novembro do ano de 2023 a dez pais cujos possuem filhos na métrica citada e que estivessem frequentando o ambiente escolar.

RESULTADOS

Dentre os questionamentos propostos ao público respondente, iniciou-se perguntando se os “pais ou responsáveis acreditam que a tecnologia pode substituir professores em sala de aula”.

Gráfico 1 – Quanto ao uso de equipamentos digitais na escola para aprendizagem



Fonte: Luiz C. Cruz, 2023

Na percepção da maioria dos respondentes, a tecnologia é um processo já ratificado, visto que a maioria (89,9%) citaram que a tecnologia deve ser adotada de maneira integral ou parcial.

Eis a questão, pelos dados, a maioria dos responsáveis desconhecem ainda a complexibilidade do uso da tecnologia, principalmente atribuindo a sala de aula.

Na sequência foi perguntado ao público se “a tecnologia pode substituir a figura do professor (a) e a totalidade dos respondentes disseram que “não”. A este resultado pode-se compreender que, mesmo a escola perpassando por tantas transformações ao longo da história e somando-se a outros tantos processos de inovação que vem sendo associados ao processo de aprendizagem, a figura possui seu reconhecimento neste cenário.

Em seguida foi questionado se “na percepção do público entrevistado o uso de equipamentos digitais (smartphones (celulares)) devem ser adotados nas escolas e 89% dos respondentes disseram que sim, de maneira integral ou parcial.

Gráfico 2 – Uso de smartphone nas escolas para aprendizagem?



Fonte: Luiz C. Cruz, 2023.

Os resultados podem estar atrelados ao uso doméstico, no seio do lar e por sua vez, subtendem que a criança ou adolescente, ao passar muito tempo à frente da tela, saber manusear tal. Existe aí uma dissonância cognitiva pois, saber utilizar a tela é diferente de saber filtrar a gama de informações disponíveis.

Quando uma criança é exposta ao “excesso do uso da tela” ela estará sujeita a qualidade das informações momentâneas (boas ou ruins) assim como aos sentimentos e sensações estimuladas naquele momento e isso, atrapalha o desenvolvimento cognitivo.

Mesmo que a informação seja de boa qualidade, este não é o único fator, pois ainda acontece neste mesmo ambiente a questão da luminosidade, distância sensorial do equipamento, volume do som, cores, brilho, palavras que não condizem com a evolução infantil, enfim, um contexto.

Neste sentido Amaral e Guerra (2020, p. 92) citam que se há interação, possivelmente haverá emoção e está tornar-se-á relativa quanto a qualidade da informação podendo então ser boa ou ruim e neste caso, independe, será ruim. Para tanto, o autor sinaliza que:

“O valor da experiência, promove constituição de sentido e gera motivação para a aprendizagem. Emoção e cognição são indissociáveis. Sem emoção é impossível construir memórias, realizar pensamentos complexos, tomar decisões significativas e gerenciar interações sociais para aprender”.

Gráfico 3 – Smartphone como boa ferramenta de aprendizagem?



Fonte: Luiz C. Cruz, 2023.

Os dados demonstram que 55,6% dos entrevistados consideram o smartphone uma boa ferramenta para aprendizagem. Na verdade é uma percepção destoada, isto porque a tela reduzida dificulta a leitura, a escrita, o carregamento de arquivos dentre outros.

Conforme percebido nas respostas, a maioria do público entrevistado considera que a tecnologia deve ser adotada de maneira integral ou parcial nas

escolas, mas também, desconhecem na sua maioria quanto aos malefícios que estes trazem sem o devido controle e a orientação pedagógica. Esta fator ratifica-se quando questionado aos mesmos se “acreditam que o equipamento smartphone (celular) nas escolas é uma boa ferramenta para o processo de aprendizagem”.

O uso para educação é diferente da atribuição da diversão pois exige-se compatibilidade técnica entre equipamentos, exige-se postura ergométrica para escrita quando for o caso, prejudica a visão em função da necessidade de proximidade com os olhos (luminosidade, tamanho da fonte) além de outros aplicativos distratores da aprendizagem.

Na sequência, foi questionado se o público “acredita que a escola deve proibir o uso de smartphones/tabletes no ambiente escolar, ou seja, em outros ambientes dentro da escola que não seja sala de aula para o princípio da educação formal”. Neste ponto as respostas ficam bem equilibradas sendo que 55,6% disseram que “não” e 44,4 disseram que “sim”. Pode-se aferir mediante os resultados que não existe um consenso neste aspecto, talvez pelo desconhecimento ou então, entenderem que o espaço fora da sala de aula é para diversão.

No entanto, há de se ressaltar que, a percepção e a compreensão da realidade são pautadas em conceitos pré-concebidos ao longo do desenvolvimento humano e estes são o retrato da realidade percebida pelo indivíduo. As crianças e a maioria dos adolescentes quando acessam equipamentos eletrônicos é para função de entretenimento, menos com o objetivo de estudar.

No ambiente externo a sala de aula, mesmo que dentro do espaço escolar, a informação se torna livre e não é somente para objetivo educacional, mas maioria das vezes, é para acessos aleatórios. Outro ponto a ser ponderado é que, a criança/adolescente possui maturidade para livre uso do equipamento e das informações? A exemplo, cita-se o cyberbullying que muito das vezes é cometido por desconhecimento da lei, das consequências e muito das vezes, cometidos neste tempo e espaço livre, pois neste caso, não há a devida orientação.

As explicações acima ratificam-se quando observa-se as respostas ao seguinte questionamento, sendo “no que tange a qualidade das informações digitais que crianças e adolescentes têm acesso livre”. 11% disseram que as informações são boas, 77% disseram serem ruins e 12 % preferiram não responder tal.

Interessante os resultados pois na questão anterior, quando se questiona sobre o uso do smartphone no espaço fora de sala de aula, 56,6% disseram que a escola não deve proibir o uso. Mais uma vez denota aqui uma percepção destoada pois mesmo a maioria apontando que a qualidade das informações na rede são ruins, concordam com a utilização das telas fora da sala de aula, mesmo dentro do ambiente escolar.

Na sequência foi perguntado ao responsável “quem deve direcionar a

qualidade das informações que crianças e adolescentes devem acessar”. Os resultados apontaram que 55,6% acreditam que o filtro da qualidade da informação é de responsabilidade da família (pais ou responsáveis) e 44,4% acreditam que seja uma responsabilidade partilhada entre escola e pais/responsáveis, até porque o direcionamento pedagógico correto muito das vezes é elaborado pela figura do professor, principalmente quando este é preparado para tal.

Interessante também quando questionado se os responsáveis enquanto sujeitos ativos no processo educacional das crianças e adolescentes, “como costumam direcionar as informações que entendem serem primordiais na educação da criança/ou adolescente”. 62,5% responderam que geralmente filtram e fazem as restrições devidas e acompanha o processo. Já 37,5% disseram que não, apenas orientam verbalmente a criança ou adolescente.

Para compreender melhor tal situação foi perguntado ao público “quanto tempo este destina para filtrar informações na internet no sentido de acompanhamento para educação da criança ou adolescente”.

Gráfico 4 – Quanto tempo os responsáveis destinam para filtro das informações digitais dos filhos



Fonte: Luiz C. Cruz, 2023.

A maioria dos entrevistados disseram dedicar cerca de três horas semanais para filtragem das informações na internet que se somam a educação da criança/adolescente. Ou seja, cerca de trinta e seis minutos dia (considerando cinco dias). Se considerar sete dias da semana, este tempo reduz para cerca de vinte e seis minutos.

Estes dados tornam-se mais complexos quando se efetuou o questionamento de “quanto tempo em média/dia a criança ou adolescente na qual você é responsável passa na frente das telas (smartphone) para diferentes usos como educação e diversão”?

Gráfico 5 – Tempo em média a criança/adolescente passa a frente das telas do smartphone



Fonte: Luiz C. Cruz, 2023.

A maioria dos entrevistados disseram que entre uma e três horas/dia. A pergunta em si não faz uma distinção de faixa etária, mas nota-se que o tempo de utilização pela criança ou adolescente/dia é extremamente superior ao tempo gasto pelos responsáveis no acompanhamento semanal que gira em torno de vinte e seis minutos semanais.

O tempo no qual as crianças/adolescentes passam na frente das telas é superior ao tempo gasto pelos responsáveis para acompanhamento educacional. Trata-se de um paradoxo pois, em síntese, o tempo gasto pelos pais ou responsáveis para filtrar informações, orientar e acompanhar não é suficiente.

Somado aos resultados, ainda houve relato de utilização acima de seis horas dia pela criança/adolescente, ou seja, tempo incompatível entre acompanhamento e tempo de utilização real pela criança/adolescente.

Por fim, foi perguntado aos respondentes se “acreditam que o acesso à tecnologia é democrático e que todas as escolas possuem recursos digitais como internet de boa qualidade e equipamentos como computadores de alta tecnologia disponíveis aos alunos”. 100% dos respondentes demonstraram mediante resultados que a tecnologia não é democrática, principalmente nas diferentes realidades escolares do Brasil.

De certa forma tal resultado é um indicativo que demonstra o quão o “fosso” digital é perceptivo na realidade educacional brasileira, talvez não na totalidade das variáveis envolvidas na questão, e o que também pode ter sido potencializado no período pandêmico vivenciado mundialmente. Outra possibilidade é de que, mediante conhecimento desta realidade, seja por isso que a maioria dos entrevistados sejam a favor do uso das telas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do estudo não poder ser analisado como conclusivo, pode indicar algumas possibilidades de aprofundamento de pesquisas futuras. De maneira geral, os respondentes concordam que a tecnologia não irá substituir o humano, e neste caso, o professor. Este dado apresenta-se salutar, mesmo que de maneira intrínseca, pois denotam a necessidade da orientação pedagógica e humana.

O uso das telas (tecnologia) nas escolas foi apontado que deve ser adotado de forma integral ou parcial mas um dado interessante é com relação ao tempo dedicado a orientação familiar sobre a qualidade das informações, isto porque o tempo dispendido pela família neste acompanhamento é praticamente ínfimo quanto ao tempo que as crianças/adolescentes realmente fazem uso das telas.

Esta fato se explica ao passo que a maior parte do tempo, as crianças e adolescentes em geral não estão dentro do ambiente escolar e por sua vez, estão condicionados ao que a rede oferta, situação está que se agrava quando observado que o tempo em que a criança ou adolescente passa em frente as telas é muito superior ao tempo dispendido para filtragem das informações e acompanhamento por parte dos responsáveis.

Apesar da maioria do público entrevistado considerar o smartphone como bom equipamento para ensino aprendizagem, trata-se mais uma vez de um equívoco, pois este não possui atributo desenvolvido para fins de aprendizagem. Existem diversos fatores negativos como incompatibilidade tecnológica de equipamentos, diferentes redes com velocidades também específicas, o tamanho da tela não é ideal e o que acaba por forçar os olhares para observação atenta, a própria luminosidade é prejudicial, os volumes dos sons, cores, brilhos dentro e outros.

Como observado, o desenvolvimento cognitivo não pode ser atropelado e os devidos cuidados devem ser tomados desde a primeira infância (até os cinco anos). Estes cuidados devem ser salientados desde o leito materno até nas escolas, preferencialmente em conjunto. Os pais e responsáveis devem tomar ciência destas questões e minimizá-las no lar, enquanto nas escolas, a necessidade de professores cada vez mais qualificados.

Como este processo envolve duas partes distintas que se complementam (escola e responsáveis), talvez o foco de maior atenção seja exatamente na família, onde muito das vezes por desconhecimento acabam por incentivar a proximidade das crianças com as telas sem saberem dos efeitos negativos que estas geram no desenvolvimento cognitivo.

Isso se dá por diversos fatores como a própria desinformação, carga horária de trabalho exaustiva, ou mesmo a compreensão imaginária e distorcida da realidade dos fatos de que quanto maior a interação da criança com a tela, mais ela se desenvolve.

A criança, muito das vezes, mesmo que não compreenda, assimilará que as telas não constituem um ambiente de exclusão, solidão, ou mesmo do isolamento, mas sim, de interação e socialização. Importante ressaltar que, no ambiente escolar, toda proposição, pelo menos subtende-se que é desenvolvida pelo educador que fica atento aos detalhes como seleção das informações, o objetivo e as habilidades que se pretende desenvolver, até para que faça sentido para a criança. Um trabalho sem direcionamento pedagógico dificilmente contribui para com o desenvolvimento cognitivo.

Este é um processo que demanda interação entre as partes interessadas e que estas tenham ciência de que a tecnologia é inevitável, e por sua vez, faz-se necessário o devido cuidado com os seres humanos, principalmente os mais vulneráveis quanto a evolução e que não lhes sejam retirados os direitos cognitivos por um processo de desinformação daqueles que são os responsáveis legais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Neiva e GUERRA, Leonor Bezerra. *Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem*/Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. Serviço Social da Indústria, Brasília: SESI/DN, 2020. 290 p. ISBN: 978-65-89559-04.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Conversa de Michel Desmurget com o escritor e psicoterapeuta Leo Fraiman sobre o livro “*A fábrica de cretinos digitais*”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wok9Nkveg28>.

FLORIDI, Luciano. *The 4 Revolution. How the inforphere is reshaping human reality*. Oxford University press. First Edition published in 2014. Disponível em: https://issc.al.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/2/2022/05/Luciano-Floridi-The-Fourth-Revolution_-How-the-infosphere-is-reshaping-human-reality-Oxford-University-Press-2014.pdf.

FLORIDI, Luciano. (Editor). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer, 2015. *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-04093-6>.

Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm.

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/criancas-no-celular-saiba-o-tempo-ideal-para-cada-idade/>

UNESCO. “Global Education Monitoring Report: Technology in Education: A tool on whose terms?”. Disponível em: <https://fesu.so/index.php/2023/07/26/unesco-issued-2023-gem-report-today/>

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPORTÂNCIA, ESTRATÉGIAS E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Adriane Jamily Leal da Cunha¹

Claudimar Paes de Almeida²

Elexandra Vinhork Nogueira³

Raimundo Neudson dos Passos Almeida⁴

Sabrina Ferreira Maia⁵

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem passado por significativas transformações ao longo de sua história, moldando profundamente o cenário educacional atual. Desde os primeiros esforços de instrução formal durante o período colonial até os desafios contemporâneos de inclusão e qualidade, cada fase histórica deixou marcas distintas na formação de uma identidade educacional nacional.

Ao longo dos séculos, as políticas educacionais no Brasil refletiram tanto as necessidades sociais quanto as aspirações econômicas do país. Desde a Proclamação da República e a consequente expansão do sistema público de ensino até as reformas educacionais mais recentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, observamos uma constante busca por melhorias na qualidade e no acesso à educação.

1 Especialista em Língua Portuguesa e Literatura em Contexto Escolar pela Universidade Paulista - UNIP. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Humaitá – AM). adriane.jamily@gmail.com.

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

3 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.

4 Graduado em Matemática e Física pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. neudsonpj@gmail.com.

5 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. smaiaf6@gmail.com.

Neste contexto dinâmico, a figura do professor assume um papel central. A docência não apenas transmite conhecimentos, mas também é fundamental na formação de cidadãos críticos e participativos. A formação de professores, portanto, emerge como um elemento fundamental para o desenvolvimento educacional sustentável. Professores bem preparados não apenas dominam seus campos de conhecimento, como também estão aptos a enfrentarem os desafios contemporâneos, como a diversidade cultural, as novas tecnologias e as demandas por uma educação mais inclusiva e equitativa.

No contexto de uma sociedade em constante evolução, a formação contínua dos professores se torna não apenas uma necessidade, mas uma exigência imperativa. A capacidade de adaptação a novas metodologias de ensino-aprendizagem, a integração de tecnologias emergentes e a promoção de ambientes de aprendizagem colaborativos são aspectos essenciais para a preparação dos educadores do século XXI.

Portanto, este capítulo visa explorar as transformações históricas da educação brasileira, destacando seu impacto no cenário educacional contemporâneo. Além disso, será abordada a importância da docência e da formação de professores em um contexto de mudanças rápidas e profundas, visando contribuir para o debate e o desenvolvimento de políticas educacionais que promovam uma educação de qualidade e inclusiva em todo o Brasil.

2. TRANSFORMAÇÕES DA REALIDADE HISTÓRICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A história da educação brasileira é marcada por uma série de transformações que refletem não apenas as mudanças sociais e políticas do país, mas também suas aspirações e desafios educacionais. Desde os primeiros registros de instrução formal no período colonial até os dias atuais, o sistema educacional brasileiro passou por diversas fases e reformas que moldaram significativamente sua estrutura e função.

Durante o período colonial, a educação no Brasil era predominantemente voltada para a catequese e a conversão religiosa, sendo administrada principalmente pelos jesuítas. A educação formal estava limitada aos segmentos mais privilegiados da população, com foco na formação de clérigos e burocratas coloniais. Segundo Melo (2012, p. 12):

A presença da Companhia de Jesus garantiu a importação da cultura vinda da Europa, atendendo às exigências da camada dirigente, que queria se aproximar do estilo de vida da metrópole. Dessa forma, iniciou-se a educação escolar, distante dos problemas e necessidades da colônia. Num contexto social com tais características, o ensino só podia ser

conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes), servindo de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação passou por um período de desorganização até o estabelecimento das primeiras escolas públicas por iniciativa de governos provinciais e da coroa portuguesa. Durante o período imperial, especialmente com a criação do ensino secundário e a consolidação de instituições como os Seminários e as Escolas Normais, houve um esforço para estruturar um sistema educacional nacional mais formalizado.

A Proclamação da República trouxe novos desafios e perspectivas para a educação brasileira. Durante a República Velha (1889-1930), houve avanços na criação de escolas públicas e na expansão do ensino primário. No entanto, o acesso à educação ainda era restrito, especialmente para as camadas mais pobres da população.

A Era Vargas (1930-1945) representou um período de grandes transformações educacionais. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 e a implementação de políticas educacionais centralizadoras, como a Reforma Capanema em 1942, houve um esforço significativo para expandir e modernizar o sistema educacional brasileiro, promovendo a educação pública, gratuita e obrigatória. Contribui Melo (2012, p. 50):

Em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde, que priorizou o surgimento da universidade brasileira, unificando as faculdades isoladas. Um grupo de 26 educadores e intelectuais da época, participantes do movimento que resultou na posse de Getúlio Vargas, lançou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, contendo ideias inovadoras para o ensino nacional, propondo uma escola obrigatória para todos e desprovida de direcionamento religioso.

Após o regime militar (1964-1985), a redemocratização trouxe novos debates e desafios para a educação brasileira. A Constituição de 1988 consolidou o direito à educação como um direito fundamental e estabeleceu as bases para um sistema educacional mais inclusivo e democrático.

No final do século XX e início do século XXI, várias reformas educacionais foram implementadas, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que reafirmou princípios como a descentralização do ensino, a valorização dos profissionais da educação e a flexibilização dos currículos escolares.

As transformações históricas da educação brasileira tiveram impactos significativos na prática docente e na formação de professores. Desde a valorização da formação pedagógica até a necessidade de adaptação a novas metodologias de ensino, os professores têm enfrentado desafios constantes para atender às

demandas de um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico. De acordo com Ledesma (2010, p. 118):

[...] vemos um forte investimento na Educação a Distância –EaD, no ensino superior de forma geral e na formação de professores de forma específica, criando-se a Universidade Aberta do Brasil que, juntamente com a nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, gerencia toda a política de EaD, buscando formas de difundir uma nova sociabilidade, um novo fazer e agir, um novo princípio educativo dentro da formação de professores e diante da necessidade de expansão das vagas nas universidades públicas.

As políticas educacionais influenciaram diretamente os currículos das instituições formadoras de professores, buscando preparar educadores mais aptos a lidar com a diversidade cultural, social e tecnológica. A formação contínua de professores tornou-se essencial para atualização profissional e desenvolvimento de competências pedagógicas adequadas aos desafios contemporâneos.

Desse modo, a história da educação brasileira é marcada por um processo contínuo de mudanças e adaptações, refletindo não apenas os avanços e retrocessos na política educacional, mas também as aspirações por uma educação de qualidade e acessível para todos os brasileiros. A compreensão dessas transformações históricas é fundamental para contextualizar os desafios atuais e orientar futuras políticas educacionais que promovam uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade em todo o país.

3. DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A docência é uma das profissões mais fundamentais para o desenvolvimento humano e social de um país. Os professores desempenham um papel essencial não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na formação de valores, habilidades e atitudes dos indivíduos que compõem a sociedade. Portanto, a importância de uma formação sólida e contínua para os professores não pode ser subestimada.

A docência vai além de simplesmente ensinar conteúdos acadêmicos. É um ato de comprometimento com o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento socioemocional e ético. Professores bem preparados são capazes de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, onde cada aluno é reconhecido e apoiado em suas necessidades individuais. Conforme Nóvoa (2009, p. 30):

O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...]. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros

professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Além disso, os professores tem grande função na promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Eles podem ser agentes de transformação social, contribuindo para a redução das desigualdades e para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A formação inicial dos professores é o primeiro passo para prepará-los para os desafios da sala de aula. É essencial que os futuros educadores recebam uma formação acadêmica sólida em suas áreas de conhecimento, aliada a uma preparação pedagógica que os capacite a aplicar metodologias eficazes de ensino.

No entanto, a formação não deve ser vista como um evento pontual. A aprendizagem contínua ao longo da carreira é fundamental para que os professores se mantenham atualizados com as mudanças no conhecimento e nas práticas educacionais. A formação continuada permite aos educadores aprimorar suas habilidades pedagógicas, explorar novas metodologias de ensino e integrar tecnologias emergentes em suas práticas educativas. Para Santos e Leal (2022, p. 14):

A formação de professores é, sem dúvida, o mecanismo primordial para o desenvolvimento de mudanças significativas na práxis educativa. Ela permite a ressignificação do trabalho docente, bem como, abre espaços para reflexões frequentes sobre a prática do professor, ou seja, sua identidade diante da realidade.

Os professores enfrentam uma série de desafios no exercício de sua profissão. Dentre eles, destacam-se a falta de recursos adequados, salários muitas vezes desvalorizados, condições de trabalho adversas e a pressão por resultados acadêmicos. Além disso, a diversidade cultural e social dos alunos requer dos professores competências para lidar com uma gama ampla de necessidades e realidades educacionais.

A valorização da profissão docente é essencial para atrair e manter profissionais qualificados na educação. Isso inclui não apenas uma remuneração adequada, mas também o reconhecimento público da importância do trabalho dos professores e o apoio contínuo para o desenvolvimento profissional.

Portanto, a docência não é apenas uma profissão, mas uma vocação que exige dedicação, competência e constante aprendizado. A formação sólida e contínua dos professores é vital para garantir que eles estejam preparados para enfrentar os desafios do século XXI e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento educacional e social de suas comunidades.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM TEMPO DE METAMORFOSE DA ESCOLA

4.1 Formação inicial

A formação inicial de professores é elemento imprescindível na preparação dos educadores para sua jornada na sala de aula. Os cursos de licenciatura são projetados para oferecer uma combinação equilibrada de conhecimento teórico e prático, abrangendo tanto as disciplinas específicas que serão ensinadas quanto as metodologias de ensino necessárias para transmitir esse conhecimento de maneira eficaz. “O processo de formação inicial de professores tem como objetivo auxiliar na construção da identidade docente, por meio dos saberes que são adquiridos ao longo dos cursos de licenciatura” (Afonso; Delfino, 2022, p. 249).

No âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura, os estudantes exploram profundamente as áreas de conhecimento relacionadas à sua futura prática docente. Disciplinas de conteúdo específico proporcionam uma base sólida no campo acadêmico escolhido, como Matemática, História, Ciências, entre outras. Paralelamente, disciplinas focadas em metodologias de ensino apresentam diferentes abordagens pedagógicas, estratégias didáticas e o uso de recursos educacionais inovadores.

Um componente essencial da formação inicial são os estágios supervisionados, nos quais os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula sob a supervisão de professores experientes. Essa experiência prática não só permite a aplicação do conhecimento adquirido em contextos reais, mas também facilita o desenvolvimento de habilidades de gestão de classe, comunicação com os alunos e adaptação às dinâmicas escolares. Colombo e Ballão (2014, p. 173) revelam que “a função do estágio é reforçar o aprendizado profissional do educando através da experiência prática.”

No entanto, os professores iniciantes enfrentam diversos desafios ao ingressarem na prática docente. A transição da teoria para a prática pode ser complexa, envolvendo questões como o gerenciamento de comportamentos dos alunos, a adaptação às normas institucionais e a necessidade de estabelecer uma autoridade pedagógica eficaz. A falta de experiência prévia pode tornar esses desafios ainda mais significativos, exigindo que os novos educadores busquem apoio e orientação contínua de seus pares e mentores. “Portanto apenas a formação inicial não é suficiente para a garantia da qualificação dos professores na atualidade” (Santos; Leal, 2022, p. 14).

A formação inicial de professores não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas prepara os educadores para os desafios multifacetados da prática educativa. A combinação de uma sólida base teórica

com experiências práticas bem orientadas é fundamental para garantir que os professores estejam bem preparados para oferecer uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral de seus alunos. Por isso, “a formação inicial desempenha um papel decisivo na construção da identidade profissional docente, sendo que na ocasião da formação inicial, deve existir uma permanente preocupação com todos as dimensões que incidem na atuação docente na escola [...]” (Silva et al., 2022, p. 10).

4.2 Formação continuada

A formação continuada ao longo da carreira docente representa um pilar essencial para a qualidade e eficácia da educação. Este processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional permite aos professores não apenas aprimorar suas competências pedagógicas, como também adaptar-se às mudanças constantes no ambiente educacional e integrar inovações que beneficiam diretamente os alunos.

No contexto dinâmico da educação contemporânea, a formação continuada oferece aos educadores oportunidades valiosas para explorar novas metodologias de ensino, tecnologias educacionais emergentes e abordagens interdisciplinares. Isso não só enriquece suas práticas de ensino, mas também fortalece sua capacidade de engajar e motivar os alunos, proporcionando-lhes experiências educativas mais significativas e relevantes. Em comunhão a esse pensamento, Santos e Leal (2022, p. 14) destacam:

[...] o professor, como todos os profissionais, necessita estar em constante atualização, uma vez que a sociedade está sempre em transformação pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano. Cabe ao professor manter-se qualificado para que possa atender as necessidades de seus alunos bem como da sociedade, uma vez que, o mercado de trabalho busca o profissional melhor preparado, flexível e disposto para enfrentar os desafios a ele propostos, visando uma melhoria na educação e no ensino.

Os programas de formação continuada são diversificados e incluem cursos presenciais, *workshops*, seminários *online*, grupos de estudo e programas de mentoria. Essas iniciativas não apenas atualizam os professores sobre os desenvolvimentos mais recentes em suas áreas de ensino, mas também incentivam a reflexão crítica sobre sua própria prática, promovendo uma melhoria contínua na qualidade do ensino.

Além disso, políticas educacionais que apoiam e incentivam a formação continuada são fundamentais para valorizar a profissão docente e atrair profissionais qualificados para o campo da educação. Iniciativas que oferecem incentivos

financeiros, reconhecimento profissional e oportunidades de crescimento pessoal e profissional demonstram um compromisso com o desenvolvimento integral dos educadores e, conseqüentemente, com a excelência educacional.

A formação continuada não é apenas um investimento na carreira individual dos professores, mas também uma estratégia importante para o fortalecimento do sistema educacional como um todo. Ao capacitar os educadores com as ferramentas e conhecimentos necessários, estamos não apenas preparando-os para os desafios presentes, mas também equipando-os para moldar o futuro da educação e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e relevante para o mundo em constante transformação. Nessa perspectiva, “[...] a formação continuada auxilia no processo de reflexão da prática docente, mediante as mudanças sociais e as exigências que dela decorrem” (Silva et al., 2022, p. 10).

A formação continuada capacita os professores com novas metodologias, estratégias e abordagens pedagógicas. Estar atualizado com as melhores práticas educacionais permite aos educadores adaptar suas aulas de acordo com as necessidades específicas dos alunos e utilizar técnicas eficazes que promovam um aprendizado mais ativo e envolvente. Logo, “a formação continuada fez e faz diferença em relação ao conhecimento e à prática” (Lopes et al., 2022, p. 70).

Além disso, a formação continuada proporciona aos professores a oportunidade de aprofundar seu conhecimento nas disciplinas que ensinam, não apenas enriquece o conteúdo das aulas, mas também fortalece a autoridade acadêmica do professor, permitindo-lhe transmitir informações com maior clareza e profundidade aos alunos.

Outro aspecto é o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades interpessoais por meio da formação continuada. Os professores aprendem a gerenciar eficazmente a dinâmica da sala de aula, cultivar um ambiente de aprendizagem inclusivo e promover relações positivas entre os alunos, criando um clima propício para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Além de impactar diretamente os métodos de ensino, a formação continuada também influencia a avaliação do aprendizado dos alunos. Professores bem treinados estão mais aptos a utilizar métodos de avaliação formativa e criteriosa, que fornecem *feedback* contínuo aos alunos e ajudam a identificar áreas de melhoria no processo de aprendizagem. Desse modo, “[...] a formação continuada deverá levar em consideração o *locus* de atuação do docente, a realidade vivenciada, o tempo de carreira e a experiência, para que desta forma os temas abordados e as problematizações realizadas estejam próximas do trabalho dos professores” (Lopes et al., 2022, p. 73).

Outro ponto relevante é o uso adequado das tecnologias educacionais.

Com a rápida evolução digital, a formação continuada capacita os professores a integrar eficazmente ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, ampliando as oportunidades de aprendizagem e engajamento dos alunos em um ambiente cada vez mais digitalizado.

A formação continuada também ajuda a promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao desenvolver competências para atender às necessidades diversificadas dos alunos, os professores são capazes de adaptar suas abordagens pedagógicas para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade. Por isso, para Lopes (2009, p. 97):

[...] a formação do professor e o seu desenvolvimento profissional são sempre inconclusos, pois ocorrem ao longo da vida, quer pela incorporação de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, quer pela incorporação dos saberes experienciais, gerados “no” e “pelo” fazer do professor.

Ademais, a formação continuada fortalece a profissão docente como um todo, aumentando a satisfação no trabalho e reduzindo os níveis de desgaste profissional. Professores bem formados tendem a ser mais motivados e engajados em sua prática, o que se reflete positivamente no ambiente escolar e no desempenho dos alunos.

Dessa forma, a formação continuada não é apenas um investimento nos educadores de forma particularizada, mas também um investimento na educação como um todo. Ao elevar o nível de competência e comprometimento dos professores, as instituições educacionais contribuem significativamente para a construção de uma sociedade mais educada, crítica e preparada para os desafios posteriores.

4.3 As metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação continuada de professores: caminhos possíveis

As metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem representam uma abordagem dinâmica e eficaz para envolver os alunos de maneira mais profunda e significativa em seu próprio aprendizado. Ao contrário dos métodos tradicionais, que muitas vezes privilegiam a transmissão passiva de conhecimento pelo professor, as metodologias ativas colocam o estudante no centro do processo educacional.

Essas abordagens pedagógicas promovem a participação ativa dos alunos, incentivando-os a interagir, discutir ideias, resolver problemas e colaborar em projetos. Entre as metodologias ativas mais conhecidas estão a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, a aprendizagem colaborativa e a utilização de tecnologias educacionais. Destaca Gemignani (2012, p. 24):

[...] ao introduzir as metodologias ativas de ensino-aprendizagem na prática docente, como o método da problematização e a aprendizagem baseada em problemas, somados ao marco conceitual do ensino para a compreensão por meio de unidades curriculares, o professor torna-se mais reflexivo, dialógico, multiprofissional e competente para atuar nos processos de gestão e planejamento educacional em cenários de aprendizagens significativos e na intervenção em problemas demandados pelos ambientes de aprendizagem.

A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, desafia os alunos a resolverem questões complexas que simulam situações do mundo real, incentivando o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Já a sala de aula invertida inverte a tradicional sequência de ensino, onde os alunos acessam conteúdos prévios em casa e utilizam o tempo em sala de aula para discussões, atividades práticas e esclarecimento de dúvidas.

Essas metodologias não apenas aumentam o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais interessante e relevante para suas vidas, mas também promovem uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos. Ao encorajar os estudantes a explorar, experimentar e colaborar, as metodologias ativas preparam os alunos não apenas para absorver conhecimento, como para aplicá-lo de maneira prática e criativa em diversas situações. Nesse prisma, Oliveira, Nóbrega e Cavalcante (2023, p. 2) salientam:

As metodologias ativas são modelos pedagógicos que estimulam uma postura ativa do estudante em relação ao objeto desse conhecimento. Esse modelo busca concentrar a atenção no processo de aprendizagem do aluno, permitindo-lhe que encontre a oportunidade de buscar informações, criar soluções e construir o conhecimento, intermediado pelo professor. O docente encontra-se no lugar do mediador dessa ação, guiando e intervindo, quando necessário, na consecução do objetivo. Um professor que faz uso de metodologias ativas, como abordagem pedagógica, entende a construção do conhecimento pelo estudante como um processo de aprender a aprender, quando a busca por respostas às questões-problema e por conteúdos são definidas pelo próprio aluno, conferindo-lhe autonomia na busca desse saber.

Vale frisar que, as tecnologias educacionais desempenham um papel crescente no apoio às metodologias ativas, oferecendo recursos interativos, simulações e plataformas colaborativas que enriquecem a experiência de aprendizagem. Essa integração de tecnologia não substitui o papel do professor, mas complementa sua prática ao facilitar o acesso a recursos educacionais diversificados e personalizados.

A adoção de metodologias ativas na formação continuada não só aumenta o engajamento dos professores no processo de aprendizagem, mas também melhora significativamente a qualidade do ensino nas escolas. Professores capacitados com essas metodologias são mais propensos a criar ambientes de aprendizagem

estimulantes, onde os alunos são motivados a participar ativamente, desenvolver habilidades críticas e aplicar o conhecimento de maneira prática e relevante.

Além disso, as metodologias ativas ajudam a preparar os professores para lidar com a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao integrar essas práticas inovadoras na formação continuada, as instituições educacionais não apenas fortalecem o desenvolvimento profissional dos educadores, mas também promovem uma cultura de aprendizagem contínua e melhoria contínua na educação. Oliveira, Nóbrega e Cavalcante (2023, p. 3) contribuem:

As metodologias ativas visam às mudanças no contexto escolar e ao fomento de um ensino que compreenda o aluno e leve o professor a planejar, analisar, implementar e avaliar a sua prática. Além disso, contempla os saberes dos estudantes, organizando o conteúdo a ser ensinado por meio de tópicos que estimulam a exploração e a investigação e permita que esse estudante amplie o que já sabe, na intenção da superação da “consciência ingênua”, a fim de desenvolver a sua “consciência crítica”.

Desse modo, as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem não se limitam a transformar a dinâmica da sala de aula; elas também promovem uma educação mais inclusiva, equitativa e adaptada aos desafios do século XXI. Ao adotar essas abordagens inovadoras, educadores e instituições de ensino podem preparar os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para se tornarem cidadãos críticos, criativos e comprometidos com o aprendizado ao longo da vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos diversos aspectos fundamentais para o desenvolvimento da educação brasileira, destacando suas transformações históricas, desafios contemporâneos e a importância da formação de professores. Iniciamos abordando as profundas mudanças no cenário educacional do Brasil ao longo dos anos, desde suas origens até o panorama atual, marcado por avanços significativos e desafios persistentes.

Focamos na essencialidade da docência como profissão e na necessidade premente de uma formação sólida e contínua para os educadores. Discutimos os impactos diretos da formação inicial e continuada dos professores na qualidade do ensino, enfatizando como currículos bem estruturados e práticas pedagógicas inovadoras são importantes para preparar os educadores para os desafios da sala de aula contemporânea.

Exploramos também o papel transformador das metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação continuada, evidenciando como essas

abordagens não apenas engajam os professores em seu próprio desenvolvimento profissional, mas também melhoram significativamente a experiência de aprendizagem dos alunos.

No contexto atual, enfrentamos desafios complexos, como a necessidade de inclusão digital, a adaptação às demandas de uma sociedade em constante mudança e a garantia de uma educação equitativa para todos. É fundamental que políticas públicas eficazes e investimentos contínuos sejam direcionados à formação de professores, promovendo a valorização da profissão e oferecendo suporte adequado para o aprimoramento contínuo dos educadores.

Portanto, para alcançar um sistema educacional de qualidade e equitativo no Brasil, é essencial reconhecer e enfrentar os desafios existentes, ao mesmo tempo em que se aproveitam as oportunidades proporcionadas pelas novas metodologias educacionais e tecnologias emergentes. Investir na formação dos professores não é apenas investir no presente, mas é preparar o caminho para um futuro educacional mais promissor e inclusivo para todas as crianças e jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Andréia Francisco; DELFINO, Camila Oliveira. Significados atribuídos às reuniões do subprojeto química. 2022. In: SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire. **Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações.** – Campina Grande: Editora Amplla, 2022.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 171-186, 2014.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. **Revista Fronteira das Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **Evolução histórica da educação brasileira: 1549-2010.** – Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/817/5/Evolucao%20Historica%20da%20Educacao%20Brasileira%20-%20Maria%20Rita%20Ledesma.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LOPES, Lailson dos Reis Pereira. **Formação do professor de Matemática “para” e “na” EJA – Educação de Jovens e Adultos.** 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba.

LOPES, Danilo Alves et al. Uma reflexão sobre a formação e identidade profissional de professores de matemática de um município Norte Mineiro. 2022. In: SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire.

Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações. – Campina Grande: Editora Amplla, 2022.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil.** - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, ES, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval; NÓBREGA, Luciano; CAVALCANTE, Marcele Alves dos Santos. O uso das metodologias ativas de aprendizagem na formação do professor: das universidades para a prática nas escolas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 8, 7 de março de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/8/o-uso-das-metodologias-ativas-de-aprendizagem-na-formacao-do-professor-das-universidades-para-a-pratica-nas-escolas>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire. **Formação de professores e profissão docente no Brasil:** aspectos históricos, tendências e inovações. – Campina Grande: Editora Amplla, 2022.

SILVA, Ana Paula de Paula da et al. A formação de professores – saberes da docência e a identidade do professor. 2022. In: SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire. **Formação de professores e profissão docente no Brasil:** aspectos históricos, tendências e inovações. – Campina Grande: Editora Amplla, 2022.

O MÉTODO PREVENTIVO DE DOM BOSCO PRINCÍPIOS E APLICAÇÕES NA OBRA 'REGOLAMENTO PER LE CASE DELLA SOCIETÀ DI S. FRANCESCO DI SALES' (1877)

Ivan Pereira Quintana¹

“Torna-te forte, humilde e robusto. A seu tempo, tudo compreenderás. Aprende com os saltimbancos dos circos ambulantes, dá espetáculo para seus colegas, conta-lhes histórias e conquista-lhes o coração. Leva todo mundo para a Igreja”. Dom Bosco.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos que exigem abordagens inovadoras e eficazes para o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, o estudo dos métodos educativos históricos ganha relevância ao oferecer perspectivas valiosas que podem ser adaptadas às demandas atuais. O Método Preventivo de Dom Bosco, delineado na obra *“Regolamento per le Case della Società di S. Francesco di Sales – Tradução: Regulamento das Casas da Sociedade de São Francisco de Sales”* de 1877, emerge como uma metodologia de significativa pertinência. Este método, fundamentado nos princípios da razão, religião e amor, visa promover uma educação holística que cultiva não apenas o intelecto, mas também o caráter moral e espiritual dos educandos.

A relevância do Método Preventivo reside em sua capacidade de criar um ambiente educativo positivo e proativo, onde a disciplina é alcançada não pela repressão, mas pela presença constante e atenciosa dos educadores, pelo incentivo às boas práticas e pelo estabelecimento de relacionamentos baseados na confiança e no respeito mútuo. Através da análise dessa abordagem, pode-se identificar estratégias pedagógicas que não apenas previnem problemas comportamentais, mas também fomentam um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo.

Neste capítulo, apresentar-se-á uma análise do Método Preventivo de Dom Bosco, explorando seus princípios fundamentais e suas aplicações práticas conforme descritas na obra de 1877. Inicialmente, discutiremos o

¹ Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em áreas de gestão e ensino. Graduando em Pedagogia bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/Polo UFRGS. E-mail: ivanquintana274@gmail.com.

contexto histórico e os fundamentos teóricos que sustentam essa metodologia. Em seguida, examinaremos as diretrizes práticas propostas por Dom Bosco para a implementação eficaz do método em instituições educativas. Por fim, avaliaremos a relevância contemporânea do Método Preventivo, destacando como seus princípios podem ser integrados às práticas educativas atuais para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

Ao revisitar o Método Preventivo de Dom Bosco, buscamos não apenas acompanhar um legado pedagógico, mas também oferecer entendimentos valiosos que possam enriquecer a prática educativa atual, promovendo uma educação mais humana, integral e eficiente.

2. DOM BOSCO: TRAJETÓRIA DE FÉ E COMPROMISSO SOCIAL

João Melchior Bosco², conhecido como Dom Bosco (Castelnuovo Don Bosco, 16 de agosto de 1815 — Turim, 31 de janeiro de 1888), foi um sacerdote católico italiano, fundador da Pia Sociedade São Francisco de Sales e proclamado santo em 1934. Reconhecido por João Paulo II como “Pai e Mestre da Juventude”, ele é o padroeiro de Brasília, capital do Brasil.

Dom Bosco era devoto da espiritualidade de Francisco de Sales e da Virgem Maria Auxiliadora, cuja devoção influenciou profundamente sua vida e obra. Fundou a Sociedade Salesiana em Turim, juntamente com Maria Domenica Mazzarello, criando também o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora para a educação de meninas pobres. Sua dedicação aos jovens era evidente na formação de São Domingos Sávio, cuja biografia escreveu para contribuir para sua canonização.

Em 1869, fundou a Associação de Maria Auxiliadora, promovendo a devoção ao Santíssimo Sacramento e à Virgem Maria Auxiliadora. Estabeleceu também a Associação de Cooperadores Salesianos em 1876, ampliando seu trabalho educativo para os pobres. A partir de 1875, iniciou a publicação contínua do Boletim Salesiano, hoje distribuído globalmente em várias línguas.

Nascido em uma família de agricultores durante tempos difíceis no Piemonte, Dom Bosco perdeu o pai aos dois anos e foi criado pela mãe, Margherita Occhiena, cujo apoio foi fundamental em sua formação. Desde jovem, demonstrou interesse pela fé e educação, experiências que o levaram ao sacerdócio apesar das dificuldades econômicas e sociais.

Após sua ordenação em 1841, Dom Bosco dedicou-se aos jovens pobres de Turim, fundando o Oratório de São Francisco de Sales em 1844, onde oferecia educação, formação moral e assistência social. Sua abordagem inovadora em educar através do amor e da razão contrastava com métodos punitivos comuns na época.

2 Para mais informações, acesse: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dom_Bosco.

Durante sua vida, enfrentou desafios políticos e eclesiais, mas sua visão educativa e pastoral ganhou reconhecimento e apoio, especialmente entre os jovens e os menos favorecidos. A canonização em 1934 confirmou seu legado como defensor da juventude e da educação cristã.

Dom Bosco faleceu em 1888, deixando uma rede sólida de instituições salesianas e filhas de Maria Auxiliadora que continuam seu trabalho em todo o mundo, promovendo o amor e a educação como pilares de desenvolvimento humano e espiritual.

3. SISTEMA PREVENTIVO DOM BOSCO

O Sistema Preventivo de Dom Bosco encontra sua base teológica nas palavras de São Paulo em 1 Coríntios 13,4-7: “*Charitas benigna est, patiens est; omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet* – Tradução: *A caridade é benigna e paciente; sofre tudo, espera tudo e sustenta tudo*” (Bosco. 1877. p. 06). Esta passagem ressalta que a caridade é benigna e paciente, suporta tudo, espera tudo e sustenta tudo. Esses princípios fundamentais são essenciais para compreender a filosofia educacional proposta por Dom Bosco.

3.1 Princípios fundamentais

Caridade é o princípio central que guia o Sistema Preventivo. Como mencionado por Dom Bosco, “*La pratica di questo sistema è tutta appoggiata sopra le parole di s. Paolo che dice: Charitas benigna est, patiens est; omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet* – Tradução: *A prática deste sistema está toda baseada nas palavras de São Paulo que diz: A caridade é benigna e paciente; sofre tudo, espera tudo e sustenta tudo*” (Bosco. 1877. p. 06). Este princípio não apenas fundamenta a abordagem educacional, mas também orienta as interações entre educadores e educandos. Dom Bosco enfatiza que somente através da caridade cristã é possível aplicar eficazmente o Sistema Preventivo. Este sistema combina razão e religião como instrumentos essenciais para o educador, tanto para ensiná-los quanto para praticá-los, a fim de garantir a obediência e alcançar os objetivos educacionais.

3.2 Princípios do educador

O Sistema Preventivo de Dom Bosco estabelece fundamentos cruciais para o papel do educador, cuja implementação eficaz é de suma importância para o progresso educacional e moral dos alunos. No cerne desses princípios reside o compromisso inabalável do educador com o bem-estar integral dos alunos. Dom Bosco defendia um compromisso total e irrestrito, fundamentado na convicção de que somente um vínculo autêntico e dedicado entre educador e

educando pode proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento integral e acadêmico dos jovens. Este compromisso não se limita à mera presença física ou instrução acadêmica, mas incorpora um comprometimento emocional e intelectual profundo, assegurando que cada aluno seja cuidadosamente guiado e apoiado em seu crescimento pessoal, moral e intelectual.

A relação educador-aluno, sob a ótica do Sistema Preventivo, visa não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar valores de respeito, confiança e responsabilidade mútua. Esses princípios não apenas fortalecem o ambiente educativo, mas também promovem uma cultura de aprendizado que valoriza a formação integral do indivíduo, preparando os jovens não apenas para desafios acadêmicos, mas também para os desafios da vida.

Dom Bosco enfatiza que “*Direttore pertanto deve essere tutto consacrato a’ suoi educandi, né mai assumersi impegni che lo allontanino dal suo uffizio* – Tradução: *O Diretor, portanto, deve se dedicar inteiramente aos seus alunos, e nunca assumir compromissos que o afastem do cargo*” (Bosco. 1877. p. 07), sublinhando a necessidade de uma dedicação integral e contínua aos educandos. Este princípio reflete a convicção de que o diretor de uma instituição educacional deve estar plenamente dedicado ao bem-estar e ao desenvolvimento integral dos alunos, evitando quaisquer compromissos que possam desviá-lo de seu papel central como educador e mentor. Essa dedicação exclusiva não se restringe à presença física, mas abrange um comprometimento emocional e intelectual profundo, assegurando que cada aluno receba suporte individualizado e atenção pessoal em todas as suas necessidades educacionais e pessoais.

Outrossim, o diretor deve estar acessível e disponível para os alunos em todos os momentos não ocupados, conforme orienta Dom Bosco, garantindo que nenhum aluno seja negligenciado ou deixado sem assistência. Esse envolvimento direto e constante promove um ambiente educacional onde os alunos se sentem valorizados, motivados e apoiados em seu crescimento acadêmico, moral e emocional. A aplicação rigorosa deste princípio não apenas fortalece o vínculo entre educador e aluno, mas também contribui significativamente para o sucesso geral da instituição educacional, ao cultivar uma cultura de aprendizado centrada no desenvolvimento holístico e na formação de futuros cidadãos responsáveis e comprometidos.

Dom Bosco afirmou que “*Ragione e Religione sono gli strumenti di cui deve costantemente far uso l’educatore* – Tradução: *Razão e Religião são as ferramentas que o educador deve utilizar constantemente*” (Bosco. 1877. p. 06), destacando a importância de integrar tanto a razão quanto a religião no contexto educacional. Esta citação enfatiza que o educador deve não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também cultivar valores morais e espirituais que orientem o comportamento

e as decisões dos alunos. A razão é essencial para o desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos, enquanto a religião proporciona um quadro ético e espiritual que fortalece sua formação integral.

A prática pessoal desses princípios pelo educador é fundamental para estabelecer um ambiente de ensino coerente e inspirador. Ao viver esses valores em sua própria vida, o educador demonstra autenticidade e credibilidade, influenciando positivamente os alunos não apenas por meio de palavras, mas também por meio de exemplos concretos. Esta abordagem não se limita à sala de aula, mas permeia todas as interações e atividades educacionais, promovendo um aprendizado significativo e duradouro.

Ademais, a integração equilibrada entre razão e religião não apenas enriquece o currículo educacional, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios complexos com uma base sólida de valores éticos e morais. Ao seguir os princípios de razão e religião, o educador não apenas educa, mas também inspira os alunos a se tornarem cidadãos responsáveis e compassivos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Dom Bosco enfatiza que “*Deve essere tutto consacrato a’ suoi educandi* – Tradução: *Deve ser inteiramente dedicado aos seus alunos*” (Bosco. 1877. p. 07), sublinhando a necessidade de uma dedicação completa e constante aos alunos. Esta abordagem vai além da presença física do educador, englobando um compromisso emocional e intelectual profundo. Significa que os educadores devem estar sempre disponíveis para orientar, apoiar e inspirar os alunos em seu desenvolvimento acadêmico, moral e espiritual.

Essa dedicação integral não se limita ao horário de aula, mas permeia todas as interações e atividades educacionais. Os educadores devem cultivar um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde cada aluno se sinta valorizado e apoiado em suas aspirações e desafios pessoais. Ao investir emocionalmente no bem-estar dos alunos, os educadores não apenas facilitam o aprendizado acadêmico, mas também promovem um crescimento integral, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades sociais, emocionais e éticas fundamentais para sua vida adulta.

Essa abordagem reflete o compromisso de Dom Bosco com a formação holística dos jovens, onde o educador desempenha um papel fundamental não apenas como transmissor de conhecimento, mas como guia e modelo de comportamento ético e responsável. Ao seguir esse princípio de consagração aos educandos, os educadores fortalecem o vínculo com os alunos, construindo relacionamentos significativos que são essenciais para o sucesso educacional e pessoal a longo prazo.

3.3 Condições e comportamentos dos educadores

Dom Bosco enfatiza a importância da “*Moralità conosciuta* – Tradução: *moralidade conhecida*” (Bosco. 1877. p. 07), entre os educadores, conforme observado em seu trabalho. É essencial que os educadores mantenham um comportamento exemplar, não apenas como requisito pessoal, mas também como modelo para os alunos. Evitar a formação de “*affezioni od amicizie particolari cogli allievi* – Tradução: *afeições ou amizades particulares com os alunos*” (Bosco. 1877. p. 07), é crucial para manter a integridade e a equidade no ambiente educacional, como salientado por Dom Bosco. Esta abordagem não apenas promove um ambiente de respeito mútuo, mas também protege a integridade do processo educacional, garantindo que todos os alunos sejam tratados com imparcialidade e profissionalismo.

Dom Bosco prescreve que os educadores devem assegurar que os alunos nunca estejam sozinhos, uma prática que visa à segurança e ao bem-estar dos jovens. Os assistentes devem “*precedere nel sito dove devonsi raccogliere* – Tradução: *anteceder os alunos nos locais designados*” (Bosco. 1877. p. 07), conforme destacado no texto original. Esta diretriz não se restringe à supervisão física, mas também implica em estar presente de forma proativa e atenta às necessidades dos alunos. Mantendo uma presença constante e vigilante, os educadores podem criar um ambiente seguro e propício ao aprendizado, onde cada aluno se sinta apoiado e protegido durante todo o seu desenvolvimento educacional.

3.4 Liberdade e atividades

Dom Bosco preconiza a “*ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento* – Tradução: *ampla liberdade para saltar, correr e fazer barulho*” (Bosco. 1877. p. 07), destacando a importância de permitir que os alunos expressem sua energia de maneira saudável e natural. Essa liberdade não apenas promove o desenvolvimento físico, mas também ajuda a canalizar a energia dos alunos de forma construtiva, como observado por Dom Bosco. Ao proporcionar um ambiente onde os alunos têm espaço para se mover livremente, os educadores incentivam o desenvolvimento de habilidades motoras e o senso de autonomia entre os jovens.

Atividades como ginástica, música, teatro e passeios são descritas por Dom Bosco como “*mezzi efficacissimi per ottenere la disciplina, giovare alla moralità ed alla sanità* – Tradução: *meios extremamente eficazes para obter disciplina, promover a moralidade e a saúde*” (Bosco. 1877. p. 07). Estas não são apenas atividades recreativas, mas sim instrumentos essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. A prática dessas atividades não só fortalece a disciplina e a saúde física, mas também promove valores morais e sociais importantes para a formação dos jovens.

Dom Bosco enfatiza a importância de que “*la materia del trattenimento, le persone che intervengono, i discorsi che hanno luogo non siano biasimevoli* – Tradução: *o conteúdo das atividades, as pessoas envolvidas e os discursos realizados não sejam censuráveis*” (Bosco. 1877. p. 07). Esta diretriz ressalta a responsabilidade dos educadores em garantir que todas as atividades realizadas no ambiente educacional sejam apropriadas, edificantes e alinhadas com os valores éticos e morais transmitidos pela instituição. Ao cuidar do conteúdo das atividades, os educadores contribuem para um ambiente educacional positivo e enriquecedor, onde os alunos podem crescer não apenas academicamente, mas também moral e emocionalmente.

3.5 Comunicação e orientação

Dom Bosco recomenda a prática de “*affettuose parole in pubblico dando qualche avviso, o consiglio intorno a cose da farsi o da evitarsi* – Tradução: *palavras afetuosas em público dando alguns avisos ou conselhos sobre o que fazer ou evitar*” (Bosco. 1877. p. 09), como parte essencial do processo educacional. Essas conversas não apenas reforçam os laços entre educador e educando, mas também fornecem orientação prática e moral aos alunos. Baseadas em eventos do dia, essas interações são projetadas para serem oportunidades valiosas de aprendizado e reflexão para os alunos.

Dom Bosco instrui que os sermões devem ser breves, “*non oltrepassi mai i due o tre minuti* – Tradução: *não ultrapassando dois ou três minutos*” (Bosco. 1877. p. 09), e baseados em eventos do dia na instituição. Essa abordagem não apenas mantém a atenção dos alunos, mas também torna a mensagem mais impactante e relevante para suas vidas cotidianas. Os sermões curtos são projetados para transmitir princípios morais e éticos de maneira clara e concisa, contribuindo para o desenvolvimento moral e espiritual dos alunos.

É crucial para Dom Bosco que os educadores cultivem um ambiente de respeito mútuo e “*recordação positiva*” dos alunos sobre o educador. Esta relação não se limita ao tempo de aula, mas abrange a influência contínua e positiva que os educadores exercem sobre os alunos ao longo de seu desenvolvimento educacional. Manter uma postura respeitosa e afetuosas reforça os valores de confiança e compromisso mútuo dentro da comunidade educacional, facilitando um ambiente propício ao aprendizado e crescimento pessoal dos alunos.

4. A FÉ COMO ELEMENTO ESSENCIAL

Dom Bosco rejeita veementemente o adiamento da primeira comunhão para idades avançadas, sustentando que “*Secondo la disciplina della Chiesa primitiva si solevano dare ai bambini le ostie consacrate che sopravanzavano nella comunione pasquale* – Tradução: *Conforme a disciplina da Igreja primitiva, costumava-se dar às crianças as hóstias consagradas que sobravam da comunhão pascal*” (Bosco. 1877. p. 09). Esta prática, defendida por Dom Bosco, enfatiza que a primeira comunhão deve ser administrada cedo, respeitando o desenvolvimento espiritual dos jovens.

Dom Bosco incentiva fortemente a receber a primeira comunhão cedo, “*Quando un giovanetto sa distinguere tra pane e pane, e palesa sufficiente istruzione* – Tradução: *Quando um jovem é capaz de distinguir entre pão comum e pão consagrado, e demonstra instrução suficiente*” (Bosco. 1877. p. 09-10). Ele enfatiza que este sacramento não é apenas um ritual, mas um passo essencial para a salvação da alma e para fortalecer a devoção espiritual dos jovens. Integrar cedo os santos sacramentos na vida dos alunos é parte fundamental da missão educacional de Dom Bosco, preparando-os não apenas para a vida terrena, mas também para uma vida de fé e virtude, conforme o ideal educacional que ele promove em suas instituições.

Dom Bosco segue a recomendação de São Filipe Néri, que aconselhava a comunhão frequente, “*Ogni otto giorni ed anche più spesso* – Tradução: *a cada oito dias e até mesmo com maior frequência*” (Bosco. 1877. p. 10). Esta prática, segundo Dom Bosco, fortalece a vida espiritual dos jovens, promovendo uma devoção contínua e uma comunhão íntima com Cristo.

Dom Bosco ensina em conformidade com o Concílio de Trento, que expressa o desejo ardente de que todos os fiéis participem da comunhão durante a missa, “*Quando va ad ascoltare la santa Messa faccia eziandio la comunione* – Tradução: *quando vão para ouvir a Santa Missa, também façam a comunhão*” (Bosco. 1877. p. 10). Este ensinamento sublinha a importância da participação ativa nos sacramentos como parte essencial da vida espiritual dos educandos.

Dom Bosco destaca a necessidade não apenas da comunhão sacramental, mas também da comunhão espiritual, “*Ma questa comunione sia non solo spirituale, ma bensì sacramentale* – Tradução: *Mas que esta comunhão seja não apenas espiritual, mas também sacramental*” (Bosco. 1877. p. 10). Esta abordagem visa fortalecer a fé e a devoção dos jovens, garantindo que eles se beneficiem plenamente dos sacramentos da Igreja.

5. VIABILIDADE DO SISTEMA

O Sistema Preventivo de Dom Bosco proporciona uma abordagem educacional que é não apenas acessível, mas também gratificante e vantajosa para os alunos. Dom Bosco defende que a educação deve ser uma experiência positiva e enriquecedora para os jovens, “*La pratica di questo sistema è tutta appoggiata sopra le parole di s. Paolo... – Tradução: A prática deste sistema é toda baseada nas palavras de São Paulo...*” (Bosco. 1877. p. 06). Essa abordagem enfatiza a importância de criar um ambiente educacional que não apenas instrua, mas também inspire e motive os alunos a alcançarem seu pleno potencial acadêmico, moral e espiritual.

Central para o sucesso do Sistema Preventivo está o compromisso inabalável do educador com o bem-estar integral dos alunos. Dom Bosco instrui que o diretor e os educadores devem dedicar-se completamente aos educandos, “*Direttore pertanto deve essere tutto consacrato a’ suoi educandi... – Tradução: O Diretor, portanto, deve ser todo consagrado aos seus educandos...*” (Bosco. 1877. p. 07). Isso implica enfrentar desafios e adversidades com zelo e determinação, assegurando que cada aluno receba o apoio necessário para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A prática pessoal desses princípios pelo educador é crucial, pois demonstra coesão entre ensinamentos teóricos e práticos, proporcionando um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor para todos os alunos.

6. DIRETRIZES PARA CASTIGOS

O Sistema Preventivo de Dom Bosco enfatiza a importância de um ambiente educacional positivo e encorajador, onde o uso de castigos deve ser minimizado sempre que possível. Dom Bosco aconselha que o educador busque maneiras de guiar os alunos pelo amor e pelo exemplo, em vez de recorrer a medidas punitivas, “*Se possibile, non si faccia uso di punizioni; quando poi è necessario il ripiego, si proceda con cautela... – Tradução: Se possível, evite-se o uso de punições; quando necessário, proceda-se com cautela...*” (Bosco. 1877. p. 12). Essa abordagem visa não apenas corrigir comportamentos inadequados, mas também cultivar um ambiente de confiança e respeito mútuo entre educador e aluno.

Quando a correção se torna inevitável, Dom Bosco instrui que o educador primeiro conquiste o afeto e a confiança do aluno, antes de recorrer ao temor ou à disciplina severa. “*maestro cerchi di farsi amare, se vuole farsi temere... – Tradução: O mestre deve procurar ser amado, se quiser ser temido...*” (Bosco. 1877. p. 12). Isso implica um entendimento profundo das necessidades individuais de cada aluno e o uso de métodos de ensino positivos e proativos para promover um comportamento adequado.

Quando necessário impor castigos, Dom Bosco aconselha que estes sejam administrados de forma privada, longe dos olhares dos demais alunos, e com uma mistura de prudência e paciência. “*Ecettuati rarissimi casi, le correzioni, i castighi non si diano mai in pubblico...* – Tradução: *Exceto em casos extremamente raros, as correções e os castigos nunca devem ser feitos em público...*” (Bosco. 1877. p. 12). Essa prática não apenas protege a dignidade do aluno, mas também permite uma abordagem mais personalizada e eficaz na correção de comportamentos inadequados.

É fundamental que as regras, as recompensas e os castigos sejam claramente comunicados aos alunos desde o início. Isso ajuda a evitar desculpas ou mal-entendidos sobre as expectativas de comportamento dentro da instituição educacional. “*Direttore faccia ben conoscere le regole, i premi ed i castighi stabiliti dalle leggi di disciplina...* – Tradução: *O Diretor deve deixar bem claras as regras, as recompensas e os castigos estabelecidos pelas leis de disciplina...*” (Bosco. 1877. p. 13). Esta clareza promove um ambiente de aprendizado estruturado e justo, onde todos os alunos têm a oportunidade de prosperar academicamente e pessoalmente.

7. A RELEVÂNCIA DO MÉTODO NA ATUALIDADE

O método preventivo de Dom Bosco, desenvolvido no século XIX, é uma abordagem educacional que se distingue por sua ênfase na prevenção de problemas através da promoção de um ambiente de amor, confiança e educação integral. Fundamentado nos princípios da razão, religião e amor, Dom Bosco advogava por uma educação que não se restringisse ao ensino acadêmico, mas também se dedicasse ao desenvolvimento moral, espiritual e social dos alunos. Este método não apenas visa a formação intelectual, mas também a formação do caráter dos jovens, preparando-os não só para desafios acadêmicos, mas também para enfrentar dilemas éticos e pessoais na vida.

Na atualidade, o método preventivo continua a ser relevante e eficaz por várias razões. Em primeiro lugar, ele promove uma educação holística que atende às necessidades integrais dos alunos, capacitando-os não apenas com conhecimento, mas também com habilidades emocionais e sociais essenciais. Em um contexto global complexo e interconectado, onde problemas sociais como violência juvenil e desigualdade persistem, o método preventivo oferece estratégias para antecipar e mitigar esses problemas, fortalecendo a resiliência dos alunos e promovendo um ambiente de convivência pacífica e respeitosa.

Ademais o método enfatiza o relacionamento próximo entre educador e aluno como fundamental para o sucesso educacional e pessoal. Esse vínculo não apenas facilita o aprendizado, mas também oferece apoio emocional e encorajamento, criando um ambiente de aprendizado seguro e inclusivo. Ao promover a ética e os valores, o método preventivo inspira comportamentos

positivos e responsáveis entre os alunos, contribuindo para uma cultura de integridade e responsabilidade na sociedade.

Logo, o método preventivo de Dom Bosco continua a ser uma abordagem educacional relevante e essencial na formação de indivíduos éticos, responsáveis e resilientes, preparando-os para os desafios e oportunidades da vida contemporânea.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Método Preventivo de Dom Bosco, delineado na obra “*Regolamento per le Case della Società di S. Francesco di Sales*” de 1877, oferece uma abordagem pedagógica profundamente humanística e inovadora, que transcende seu tempo e continua a ressoar na educação contemporânea. Baseado nos pilares da razão, religião, amor e presença constante dos educadores, este método não apenas busca educar intelectualmente, mas também formar moral e espiritualmente os jovens.

Dom Bosco, reconhecido como “Pai e Mestre da Juventude”, dedicou sua vida à educação dos jovens desfavorecidos, integrando princípios de amor e razão em suas práticas educativas. Em um período histórico marcado pela severidade e punição na educação, seu Método Preventivo representou uma abordagem revolucionária, que valorizava o vínculo emocional entre educador e aluno e promovia um ambiente de aprendizagem inclusivo e saudável. Hoje, essa abordagem continua relevante, oferecendo recortes preciosos para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

Ao enfatizar a importância da presença constante e atenta dos educadores, Dom Bosco criou um ambiente onde os jovens se sentiam valorizados e apoiados. Este método não apenas visava à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também à formação do caráter moral e espiritual dos alunos. A integração harmoniosa entre razão e religião não apenas fortalecia o desenvolvimento intelectual dos jovens, mas também promovia valores éticos fundamentais para a vida em sociedade.

No contexto atual, onde a educação enfrenta desafios complexos como a diversidade cultural, as tecnologias emergentes e as questões socioemocionais, o Método Preventivo de Dom Bosco oferece uma abordagem resiliente. A ênfase na caridade cristã e na confiança mútua entre educadores e educandos continua a ser um modelo eficaz para promover um ambiente educativo positivo e inclusivo. Adaptar esses princípios à realidade moderna requer uma reflexão cuidadosa sobre como integrar a tecnologia e as novas metodologias sem comprometer os valores fundamentais do método.

À medida que avançamos no século XXI, o legado de Dom Bosco continua a inspirar educadores e acadêmicos a reimaginar práticas educacionais

que não apenas desenvolvam o intelecto, mas também cultivem o caráter e a moralidade dos alunos. A aplicação dos princípios do Método Preventivo em contextos educacionais diversos promete fortalecer ainda mais o compromisso com uma educação integral e holística, preparando os jovens não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação significativa na sociedade globalizada e em constante mudança.

O Método Preventivo de Dom Bosco representa um marco na história da educação, destacando-se pela sua abordagem humanística e visionária. Sua capacidade de criar um ambiente educativo baseado no amor, na razão e na presença constante dos educadores continua a ser um modelo inspirador para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Ao adotar e adaptar esses princípios, os educadores podem não apenas melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, mas também cultivar cidadãos responsáveis e compassivos, preparados para os desafios e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOSCO, J. M. (1877). **Regolamento per le Case della Società di S. Francesco di Sales**. Torino: Tipografia Salesiana. Disponível em: https://www.salesianonline/wp-content/uploads/2021/12/Bosco_Regolamento_Case_Salesiane.pdf. Acesso em: Junho, 2024.

*P*osfácio



Com imensa alegria tivemos a oportunidade de apresentar ao grande público esta relevante obra permeada por pertinentes pesquisas voltadas ao tema da educação. Quando nos propusemos organizar um dossiê intitulado “Saberes e Fazeres da Educação: a cidade, o campo e as instituições” tínhamos como objetivo ampliar maximamente o leque de possibilidades àqueles que investigam as práticas de ensino nos mais variados ambientes. Na cidade, no campo, no museu, na aldeia indígena, no quilombo, nos grandes centros ou periferias: onde quer que se encontre um educador comprometido com sua prática, ali o conhecimento pode ser semeado e frutificar. E temos a convicção de que é desta forma que colaboramos fundamentalmente com o desenvolvimento de cidadãos mais críticos e autônomos. Foi o que buscamos ao organizarmos esta potente obra coletiva.

Na condição de organizadores, finalizamos esta etapa com muita alegria e satisfação, sobretudo por entendermos que, uma vez que esta obra foi lançada para o grande público, nosso trabalho finaliza, mas os frutos desta produção coletiva se iniciam. Os variados temas aqui apresentados servirão para novas pesquisas e possuem o potencial para inspirar docentes deste imenso Brasil, nos mais variados lugares e condições, a ministrarem suas aulas e construir suas práticas docentes. A todos os pesquisadores e pesquisadoras que se dedicaram a esta obra coletiva, fica aqui o nosso reconhecimento e agradecimento! Aos leitores que chegaram até aqui, usufruindo dos saberes aqui construídos, desejamos que este livro efetivamente tenha servido de inspiração e que possa ter contribuído para suas práticas docentes e formação pessoal! A todos, nosso muito obrigado!

Cleber Duarte Coelho

Claudimar Paes de Almeida

Bruna Beatriz da Rocha

Rebeca Freitas Ivanicska

Julho de 2024.

Índice Remissivo

A

- Acessibilidade 76, 78, 90, 93, 117, 118, 122, 123, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 222
- Acessibilidade 76, 117
- Agricultores 221, 273
- Alfabetização 23, 28, 107, 114, 139, 140, 163, 213, 217, 219, 220, 222, 224, 225
- Ambiente empresarial 125, 126, 127, 135
- Ambiente escolar 9, 77, 87, 88, 94, 99, 104, 110, 112, 115, 142, 145, 186, 220, 239, 249, 251, 254, 257, 258, 267
- Ambiente inclusivo 129, 130, 131
- Analfabetismo 64, 67, 213
- Análise do Comportamento Aplicada (ABA) 78
- Aprendizagem 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 65, 66, 69, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 91, 92, 101, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 131, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 149, 157, 180, 184, 185, 186, 187, 189, 193, 213, 215, 216, 218, 222, 224, 226, 231, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 257, 258, 260, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 280, 282
- Associação Nacional de Dislexia 110, 114
- Atendimento Educacional Especializado 92, 93, 94, 104
- Atendimento especializado 89, 101, 104
- Autismo 77, 81, 82, 84, 233

B

- Base Curricular 187, 188, 189, 191, 192
- Base Nacional Comum Curricular 28, 85, 188, 194, 195, 208, 247, 258
- Biblioteca 174, 220, 221, 228, 240

C

- Cibercultura 116, 193, 194
- Ciências Humanas 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 187, 188, 190, 194
- Classes multisseriadas 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73
- Comunicação 20, 22, 23, 24, 26, 28, 41, 50, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 91, 93, 97, 98, 99, 100, 102, 105, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 156, 157, 215, 248, 249, 264

Comunidades rurais 64, 66, 183, 218, 220, 221, 222, 223
Conselho Nacional de Educação 10, 208
Constituição Federal de 1988 10, 32, 89, 90, 97, 109, 122
Contos de fadas 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53
Creche 9, 17, 18
Criança 9, 18, 23, 30, 32, 35, 39, 40, 45, 46, 51, 88, 90, 92, 98, 99, 106, 107,
108, 109, 110, 111, 112, 113, 120, 213, 226, 227, 230, 232, 233, 234, 237,
240, 241, 247, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258
Criatividade 11, 21, 22, 28, 40, 51, 57, 72, 128, 134, 156, 239
Cultura 23, 24, 28, 51, 54, 55, 56, 62, 65, 66, 86, 94, 100, 123, 124, 125, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 135, 141, 142, 146, 172, 177, 188, 189, 192, 193,
195, 208, 222, 223, 225, 260, 269, 275, 281
Cultura material 189, 192, 195
Currículo 11, 12, 22, 27, 63, 64, 65, 66, 69, 72, 76, 79, 80, 84, 118, 121, 155,
200, 276

D

Desenvolvimento cognitivo 21, 24, 31, 75, 81, 83, 85, 132, 144, 250, 253, 257,
258
Desenvolvimento humano 31, 32, 165, 172, 198, 200, 201, 206, 207, 208, 238,
254, 262, 265, 274
Desenvolvimento integral 11, 26, 27, 30, 31, 33, 35, 36, 78, 85, 173, 262, 265,
266, 272, 274, 275, 277
Desigualdade 208, 281
Didático-pedagógico 63, 67
Direitos Humanos 88, 124
Diretrizes e Bases da Educação Nacional 10, 70, 90, 97, 109, 144, 173, 176,
238, 248, 259, 261
Dislexia 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114
Distúrbio de aprendizagem 106, 107, 109, 112, 113
Diversidade 24, 32, 66, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 98, 118, 119, 121, 122, 125, 127,
128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 211, 212, 215, 219, 220, 222,
238, 260, 262, 263, 269, 282
Docência 149, 150, 151, 157, 238, 260, 262, 263, 269, 271

E

Ecosistemas 26, 179, 183
Educação 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 30, 31, 32,
33, 34, 36, 39, 52, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 83,
85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 100, 101, 104, 105, 106, 109,
111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 137, 138, 139,
140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178,
179, 186, 188, 189, 192, 193, 197, 198, 200, 203, 206, 207, 208, 209, 210,

- 211, 212, 215, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 231, 236, 237,
238, 245, 246, 247, 248, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266,
267, 269, 270, 272, 273, 274, 279, 281, 282, 284
- Educação ambiental 178, 179, 186
- Educação Artística 20, 27, 28
- Educação Básica 10, 11, 15, 16, 19, 63, 66, 87, 90, 95, 124, 208, 238
- Educação contemporânea 79, 265, 272, 281
- Educação de Jovens e Adultos 137, 138, 140, 146, 149, 154, 155, 156, 157, 270
- Educação do Campo 64, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 224, 225
- Educação Especial 75, 76, 78, 87, 89, 90, 91, 95, 105, 115, 124, 148
- Educação formal 152, 212, 254, 260
- Educação Inclusiva 86, 87, 90, 91, 94, 95
- Educação Infantil 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 33, 37,
68, 148, 211, 226, 235
- Educação Profissional e Tecnológica 159, 168, 172, 173, 174, 175
- Educação rural 211, 212, 217, 218, 219, 223, 225
- EJA 4, 138, 139, 140, 141, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 158,
270
- Ensino 10, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 36, 49, 60, 63, 64, 65,
66, 69, 70, 71, 76, 78, 84, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 100, 101, 102, 104, 105,
107, 109, 112, 113, 114, 117, 120, 122, 125, 127, 130, 132, 135, 138, 139,
140, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 151, 156, 157, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 194, 195,
196, 197, 199, 206, 207, 209, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222,
224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 234, 237, 238, 246, 247, 248, 257, 259,
260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 275, 280, 281, 284
- Ensino-aprendizagem 107, 112, 113, 114, 138, 140, 142, 143, 144, 157, 247,
260, 267, 268, 269
- Ensino Fundamental 22, 38, 49, 68, 181, 185, 220, 226
- Ensino Médio 177, 187, 188, 192, 194, 208, 209
- Escola 12, 13, 49, 50, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 85, 86, 87, 89, 90, 91,
92, 93, 94, 96, 103, 104, 107, 110, 112, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 122,
123, 124, 139, 140, 142, 144, 145, 155, 156, 160, 168, 171, 174, 177, 179,
181, 183, 185, 186, 189, 193, 194, 197, 198, 201, 203, 204, 206, 207, 208,
209, 213, 219, 220, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234,
235, 236, 237, 238, 239, 243, 244, 245, 246, 249, 251, 252, 254, 255, 257,
261, 262, 265
- Escola Técnica 161, 166, 168, 170, 171
- Escrita 22, 23, 24, 27, 28, 49, 51, 66, 99, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 127,
162, 212, 213, 214, 215, 219, 220, 222, 224, 225, 248, 253, 254
- F
- FNDE 10, 13, 14, 15, 18, 19
- Formação 7, 12, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 36, 38, 39, 51, 64, 65, 66,

69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 87, 90, 92, 93, 98, 100, 101, 102, 103, 105,
111, 115, 116, 118, 121, 122, 125, 131, 132, 137, 138, 139, 141, 142, 145,
148, 149, 153, 154, 155, 156, 161, 167, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 179,
189, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 208, 209, 210, 218, 219, 220, 221,
222, 223, 224, 225, 226, 227, 237, 239, 244, 246, 259, 260, 261, 262, 263,
264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 275, 276, 277, 281, 282, 284

Formação continuada 36, 69, 70, 71, 72, 100, 101, 102, 103, 142, 263, 265,
266, 267, 268, 269

Formação do leitor 219, 220, 224, 225

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação 10, 13, 14, 16, 18, 19

H

Habilidades 9, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 69, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84,
85, 86, 91, 93, 94, 100, 103, 108, 110, 111, 112, 119, 120, 126, 130, 132,
135, 142, 156, 157, 173, 174, 180, 188, 191, 208, 213, 217, 220, 223, 225,
229, 230, 231, 233, 234, 235, 239, 249, 258, 262, 263, 264, 266, 268, 269,
276, 277, 281

História do Brasil 57, 58, 61

Histórico cultural 61, 199

Humanização 148, 154, 199, 200, 204, 205, 206, 208

I

Identidade 13, 17, 24, 55, 57, 66, 73, 120, 151, 153, 154, 155, 156, 160, 161,
172, 175, 177, 189, 190, 204, 218, 220, 222, 223, 259, 263, 264, 265, 270,
271

Igualdade 36, 76, 86, 87, 88, 118, 121, 130, 167, 197, 237, 263

Imaginário 38, 40, 42, 45, 46, 47, 49

Impactos ambientais 179, 182, 185, 186

Inclusão 13, 14, 24, 25, 76, 78, 79, 80, 84, 85, 91, 93, 94, 105, 117, 118, 119,
120, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
142, 150, 194, 201, 218, 235, 247, 259, 270

Inclusão Social 117, 129

Infantil 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19

Informações digitais 249, 251, 254, 255

Integração 20, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 78, 79, 80, 82, 90, 126, 131, 133, 153,
154, 173, 214, 222, 223, 260, 268, 276, 282

L

Leitura 20, 22, 23, 24, 40, 49, 50, 51, 52, 66, 99, 106, 107, 108, 109, 110, 111,
112, 113, 115, 127, 146, 151, 191, 199, 203, 211, 212, 213, 214, 215, 216,
217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 234, 249, 253

Leitura e escrita 23, 24, 51, 108, 110, 212, 213, 219, 222, 224, 225

Libras 27, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 248

Língua de sinais 99, 127

Linguagem 20, 22, 24, 27, 30, 38, 42, 51, 77, 79, 81, 83, 98, 100, 102, 107,
108, 109, 110, 112, 113, 127, 139, 192, 201, 204, 214, 215, 216, 238, 249
Literatura 24, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 51, 52, 53, 103, 150, 157, 199, 218, 224
Literatura infantil 38, 39, 40, 42, 44, 51, 53

M

Meio ambiente 11, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 211
Memória 57, 79, 81, 83, 102, 107, 111, 159, 160, 161, 172, 175, 176, 177, 187,
188, 189, 190, 192, 195, 201, 215, 249
Metodologias ativas 267, 268, 269, 271
Multiprofissional 93, 268

P

Patrimônio cultural 11, 57, 58, 187
Políticas públicas 10, 11, 18, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 64, 65, 71, 73, 90,
118, 122, 141, 145, 248, 270
Prática docente 71, 155, 199, 238, 261, 264, 266, 268
Práticas pedagógicas 64, 65, 66, 68, 70, 92, 146, 174, 222, 223, 267, 269
Primeira infância 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 257
Proinfância 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 33
Psicopedagogo 109, 113

Q

Qualidade de vida 32, 84, 85, 165, 178

R

Ressocialização 148, 149, 152, 157

S

Séries iniciais 20, 22, 23, 24, 27
Sistema Prisional 151, 157, 158

T

Tecnologias assistivas 80, 131, 134
Tempo integral 10, 12, 14, 15, 17, 19, 249
Transtorno do Espectro Autista 75, 76, 78, 83

Z

Zona rural 63, 64, 66, 70, 217, 220

