

A young boy with dark hair, wearing a light green long-sleeved shirt, is seen from behind, sitting at a desk in a classroom. He has his right hand raised high, palm facing forward, as if participating in a lesson. The background is a blurred classroom with other students at desks, a chalkboard, and a television screen on the wall. The lighting is bright, typical of a classroom.

PERCURSOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA:

DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

**JEAN CARLOS MIRANDA
WANDERSON DA SILVA SANTI
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA**
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

JEAN CARLOS MIRANDA
WANDERSON DA SILVA SANTI
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

**PERCURSOS E REFLEXÕES
SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA:**



DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores - 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: BillionPhotos - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 03/03/2025
Termo de publicação: TP0132025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P429 Percursos e reflexões sobre a prática educativa : da educação básica ao ensino superior / Organizadores: Jean Carlos Miranda...[et al.]. --Itapiranga : Schreiber, 2025. 275p. : il. ; e-book
Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-389-4
DOI: 10.29327/5504836

1. Educação – Prática educativa. 2. Educação básica. 3. Ensino superior. I. Miranda, Jean Carlos. II. Santi, Wanderson da Silva. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. V. Título

CDD 370.1

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Wanderson Santi</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Jean Carlos Miranda</i>	
PARÓDIAS MUSICAIS NO ENSINO DOS FILOS CTENOPHORA E CNIDARIA.....	11
<i>Maíra Moraes</i>	
<i>Jean Carlos Miranda</i>	
<i>Dominique Guimarães de Souza</i>	
<i>Daniel Faustino Gomes</i>	
<i>João Luiz de Caires Souza</i>	
O USO DA LUDICIDADE COMO FERRAMENTA FACILITADORA NA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ESTEQUIOMÉTRICAS.....	19
<i>Gleyde Márcia Teixeira Borges Carvalho</i>	
<i>Joelia Martins Barros</i>	
RECURSOS PEDAGÓGICOS BASEADOS NA ABORDAGEM DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	28
<i>Valdirene Barbosa de Souza</i>	
<i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais</i>	
<i>Wendell Fiori de Faria</i>	
EMPREENDEDORISMO E O NOVO ENSINO MÉDIO: RELATOS SOBRE A CONFECÇÃO DE PLANOS DE NEGÓCIOS POR JOVENS ESTUDANTES.....	44
<i>Cáio César Nogueira Martins</i>	
<i>Lidiane Aparecida Alvim de Araújo</i>	
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O USO DAS TDICs E DAS REDES SOCIAIS.....	54
<i>Joana Guilares de Aguiar</i>	
<i>Lucas Ribeiro de Menezes</i>	
O NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA LEI Nº 14.945/2024.....	67
<i>Rosinalva Neres Rocha</i>	
<i>Fábio Pinto Gonçalves dos Reis</i>	
DISCIPLINARIZAÇÃO DO SUJEITO NAS RECOMENDAÇÕES COESIVAS PARA AS REDAÇÕES DO ENEM.....	78
<i>Jerusa de Resende Mariano de Faria</i>	

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	91
<i>Carolina Votto Silva</i>	
<i>Antonio Reis de Sá Junior</i>	
<i>Fred Mendes Stapazzoli Junior</i>	
A PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: O EDUCADOR COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL.....	98
<i>Cássia Christina de Assis Almeida</i>	
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
NARRATIVAS E DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: RECONSTRUÇÃO DO PASSADO E OS DESAFIOS DO PRESENTE ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	108
<i>Wanderson da Silva Santi</i>	
O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMO ARENA DE DISPUTAS IDEOLÓGICAS FRENTE ÀS DEMANDAS INCLUSIVAS DO SÉCULO XXI.....	121
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborinduguy)</i>	
<i>Rodrigo Carvalho Souza Costa</i>	
<i>Lorena de Fátima Coelho Guerra</i>	
<i>Silvana Ramos de Assis Freitas</i>	
<i>Renata de Oliveira Goes Barros</i>	
<i>Francisco Darkielre Santos Teixeira</i>	
<i>Maria Analice de Araujo Albuquerque</i>	
AUTISMO E PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	130
<i>Geovane dos Santos da Rocha</i>	
<i>Fabício Duim Rufato</i>	
<i>Nandra Martins Soares</i>	
O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	142
<i>Carolina Votto Silva</i>	
<i>Antonio Reis de Sá Junior</i>	
<i>Fred Mendes Stapazzoli Junior</i>	
O APRENDIZADO EM IA PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE AUTISTAS: UMA ABORDAGEM CRÍTICA E TRANSFORMADORA.....	150
<i>José Luiz Esteves</i>	
A PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS NA CONCEPÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIA DOS PLANOS ESTRATÉGICOS DE DESENVOLVIMENTO DISTRITAL: UM OLHAR SOBRE A LOCALIDADE DE CAIAIA, DISTRITO DE ALTO MOLÓCUÊ, PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA.....	157
<i>Felizardo Casimiro Mulhomone</i>	

UM UNIVERSO CHAMADO “FEMIMUNDI”: CONHECENDO HISTÓRIAS, TECENDO CONHECIMENTOS PELO UNIVERSO FEMININO POR MEIO DE UM JOGO EDUCATIVO.....	182
<i>Jefferson Fernandes de Aquino</i> <i>Eliziana dos Santos Oliveira</i> <i>Raissa Ferreira Leite</i> <i>Tauani Bernardo Flor Vieira</i> <i>Uendi de Sousa Nery</i>	
“O (IN)VISÍVEL DO INVISÍVEL”: O DISCURSO DA SOLIDÃO E EFEITOS DE SENTIDOS NA FALA DE SUJEITOS LGBTQIAPN+	194
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i> <i>Rebeca Freitas Ivanicska</i> <i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
APRENDENDO A ESCREVER NO ENSINO SUPERIOR: INTRODUÇÕES DE TEXTOS ACADÊMICOS.....	205
<i>Claudia Rosa Riolfi</i> <i>Suelen Gregatti da Igreja</i>	
O IMPACTO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE.....	219
<i>Leandro Basta</i>	
NOVO ENSINO MÉDIO: A REFORMA QUE NÃO SE SUSTENTOU.....	228
<i>Rosinalva Neres Rocha</i> <i>Fábio Pinto Gonçalves dos Reis</i>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS REFORMULAÇÕES NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	243
<i>Rosinalva Neres Rocha</i> <i>Fábio Pinto Gonçalves dos Reis</i>	
TENSÃO ENTRE CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS NO ENSINO MÉDIO: REFLETINDO SOBRE ESPAÇOS E TEMPOS INSTITUCIONAIS.....	258
<i>Rosinalva Neres Rocha</i> <i>Fábio Pinto Gonçalves dos Reis</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	270

APRESENTAÇÃO



A prática educativa é um campo que pressupõe a superação das desigualdades e incide na possibilidade de transformação da escola, seja por meio das experiências, reflexões ou desafios enfrentados por professores, pesquisadores e estudantes ao longo de suas trajetórias. Este livro propõe uma análise sobre os percursos do fazer docente, seja em espaços escolarizados, na universidade ou na pesquisa, abrangendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior, destacando como a identidade profissional se constitui e se reconstrói ao longo do tempo.

Ao narrar suas experiências, os educadores e pesquisadores revelam não apenas o contexto no qual atuam, mas também os sentidos que atribuem à docência. A forma como cada sujeito interpreta e ressignifica os acontecimentos pedagógicos nos permite compreender as barreiras e a superação nesses espaços, bem como sua complexidade. Essa construção identitária não é um processo simples, mas sim um movimento de aprendizagem, adaptação e ressignificação das práticas, permeado por múltiplos saberes e vivências. Esse processo amplia o horizonte dos educadores e educadoras, reafirmando uma proposta pedagógica provocativa e expandindo nossa percepção sobre a educação.

Compreendemos que professores e pesquisadores da educação não apenas executam práticas pedagógicas, mas as constroem, articulando conhecimentos adquiridos em sua formação, nas relações cotidianas e, sobretudo, na experiência direta com a sala de aula. Cada docente ou pesquisador da educação, carrega consigo uma demanda de expectativas, habilidades e subjetividades que, ao longo da carreira, se traduz em um repertório de saberes específicos. O saber experiencial, portanto, assume um papel importante, pois é por meio dele que os professores desenvolvem a capacidade de lidar com imprevistos e promover adequações necessárias ao contexto educacional em que atuam.

Assim, este livro não apenas reflete sobre os caminhos da docência, mas também busca provocar novas perguntas e inquietações nos leitores. Ao explorar os relatos e análises aqui apresentados, esperamos contribuir para elucidar a constituição do ser docente e as diferentes experiências que envolvem a prática educativa. Afinal, a educação é um processo em transformação, que se reconstrói a cada experiência, a cada interação e a cada reflexão.

PREFÁCIO



O livro **Percursos e Reflexões sobre a Prática Educativa: da Educação Básica ao Ensino Superior** apresenta importantes reflexões relacionadas à prática educacional e vivência da sala de aula, e ao desenvolvimento e aplicação de estratégias metodológicas que contribuem significativamente para o protagonismo e autonomia discente, e para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Esperamos que ao fomentar a reflexão sobre práticas educativas nos diferentes níveis de ensino e graus de escolaridade, esta obra inspire os leitores, estimule o pensamento crítico, promova mudanças, oriente o planejamento de ações e, principalmente, contribua para a ampliação das discussões acerca da indissociabilidade entre teoria e prática, da integração entre conteúdos e métodos, da articulação entre os diferentes saberes, bem como de questões urgentes que se apresentam no campo educacional em diversos contextos.

Cada capítulo é um convite a (re)pensarmos nossas práticas, uma ação de suma importância para a carreira docente, pois, como afirmou Paulo Freire, em seu livro *A Educação na Cidade*, “a gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Jean Carlos Miranda

PARÓDIAS MUSICAIS NO ENSINO DOS FILOS CTENOPHORA E CNIDARIA



Maira Moraes¹

Jean Carlos Miranda²

Dominique Guimarães de Souza³

Daniel Faustino Gomes⁴

João Luiz de Caires Souza⁵

1. INTRODUÇÃO

O uso de atividades lúdicas tem se mostrado um potente recurso no processo de construção do conhecimento, especialmente quando utilizadas de maneira direcionada e organizada. Assim, o estudante é instigado a participar ativamente, por meio de uma proposta dinâmica e divertida, o que contribui para fomentar o interesse pelo conteúdo abordado. Cabe ao professor o papel de mediador deste processo, conduzindo o aluno na construção de uma aprendizagem efetiva, incentivando a criatividade, a curiosidade, ao convívio social e desenvolvimento do raciocínio (Campos, Bortoloto e Felicio, 2003).

Não raro, o ensino de Zoologia dos Invertebrados é baseado em aulas expositivas e memorização, e com pouca ou nenhuma participação dos alunos. Considerando a complexidade dos termos e conceitos, a carência de recursos didáticos diversificados, a inexistência de subsídios para a realização de aulas práticas e a centralização na figura do professor, tem tornado as aulas enfadonhas (Miranda et al., 2020).

- 1 Doutora e Mestra em Ecologia e Evolução pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Veiga de Almeida e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: maira.pereria@uva.br.
- 2 Doutor em Ciências e Mestre em Biologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Federal Fluminense. E-mail: jeanmiranda@id.uff.br.
- 3 Mestra em Ensino pela Universidade Federal Fluminense e Docente da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: dominique_guimaraes@yahoo.com.br.
- 4 Doutor e Mestre em Zoologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: faustino.daniek@gmail.com.
- 5 Mestre em Biodiversidade Neotropical pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: joaosouza.bio97@gmail.com.

Sendo assim, se faz mais necessária a busca de novas estratégias e recursos que promovam a aprendizagem, estimulem a criatividade, a consciência crítica e que despertem o prazer nos alunos em participarem das atividades propostas (Richartz, 2015), trazendo-os para o centro do processo de ensino-aprendizagem (Silva, Pereira e Melo, 2015).

Neste sentido, o uso de paródias musicais tem se mostrado uma ferramenta capaz de facilitar o processo de construção do conhecimento (*e.g.* Parize, 2003; Borges e Almeida, 2015; Paixão et al., 2017), por seu caráter lúdico tem possibilitado a aproximação do aluno com o conteúdo proposto de maneira divertida e motivadora (Barros, Zanella e Araújo-Jorge, 2013).

De acordo com Ferreira (2008), a utilização da música, principalmente na forma de paródias, que é uma modificação da letra original, pode ser uma ferramenta com grande funcionalidade para o ensino, sobretudo em conteúdos complexos e de difícil aprendizagem. Nesta perspectiva, o presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre uma atividade com o uso de paródias em turmas de graduação em Ciências Biológicas, com o objetivo de contribuir para a construção do conhecimento em Zoologia de Invertebrados, com ênfase nos filos Ctenophora e Cnidaria.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Após a abordagem dos conteúdos relacionados ao estudo dos filos Ctenophora e Cnidaria em duas turmas de cursos de Ciências Biológicas de duas universidades (uma pública, outra privada) do Rio de Janeiro, foi proposta a criação de paródias musicais que abordassem importantes temas relacionados a esses dois grupos, tais como morfologia, reprodução, fisiologia, comportamento e hábitos alimentares. Participaram da atividade 59 alunos, distribuídos em grupos compostos com até seis integrantes, que puderam escolher livremente os conteúdos e gêneros musicais a serem utilizados em suas paródias, que foram apresentadas em sala de aula como forma de revisão do conteúdo e parte da avaliação das disciplinas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

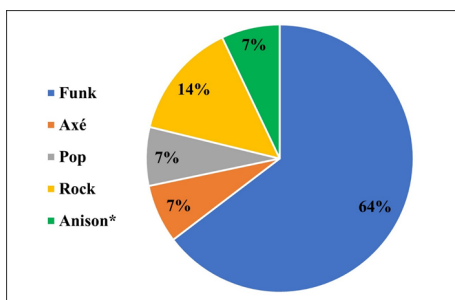
Foram criadas 14 paródias (oito sobre Cnidaria; seis sobre Ctenophora); três são apresentadas no Quadro 1. O funk foi o gênero musical mais utilizado (nove paródias: cinco sobre Ctenophora, quatro sobre Cnidaria), o que pode estar associado à sua popularização entre os jovens (Dayrell, 2001; Dayrell, 2002; Moraes, Faustino e Miranda, 2019). Outros gêneros musicais utilizados pelos alunos evidenciam a diversidade cultural presente em nosso país (Figura 1, Quadro 2).

Quadro 1. Exemplos de paródias utilizando o gênero musical do funk (em destaque, o nome da música original e o intérprete).

Hoje eu vou parar na gaiola Mc Livinho	
<p>“Hoje aqui na UERJ o que vai rolar Só Cnidaria pra gente ensinar Os amigos já tão cada um com a sua missão Células urticantes pra queimar a sua mão Hoje eu vou te falar, meu corpo é tubular Escuta o dimorfismo que eu vou te apresentar pólipos ou medusa posso me tornar Queima Queima Queima Queima Queima Anthozoa Queima Queima Queima Queima Queima Meduzoa Hoje eu vou te falar Como me alimentar</p>	<p>pela cavidade gastrovascular Pra me movimentar é contração muscular Queima Queima Queima Queima Queima Anthozoa Queima Queima Queima Queima Queima Myxozoa Hoje eu vou te falar Meu nível é tissular Ambiente marinho é do jeitinho que ele gosta Vai ficar gravado e vai usar depois na prova Toma Toma Toma Toma Toma estudiosa... (2x)”</p>
Aquecimento das Maravilhas Bonde das maravilhas	
<p>“O bonde dos cnidários é o filo sensação E para começar vamos falar da respiração Da excreção, vai Da circulação, vai E por difusão, vai Célula-célula então A pedido evolutivo, sistema nervoso vem lançando Vem nematocisto, vem queimando (3x) E a forma desse filo já vamos te apresentando Tem pólipos e a Medusa, ela vai nadando Ele deslizando. Vai nadando, deslizando O filo Cnidaria lança um cladograma novo Dentro desses nomes todos, vamos citar só 8 (8x)</p>	<p>E para diferenciar tem as classes da Medusozoa Cubozoa e Staurozoa, vai Scyphozoa e Hydrozoa, vai E pra completar tem as classes do Anthozoa Hexacorallia, vai Octacorallia, vai A pedido celular três camadas vão criando Epiderme, mesogléia, gastroderme vão formando Vão, vão, vão formando Sobre seu plano Corpóreo vamos logo te mostrando Simetria Radial, no mesmo ponto vai passando Vai passando”</p>
Cerol na mão Bonde do Tigrão	
<p>“quer brilhar, quer brilhar Ctenophora vai te ensinar quer brilhar, quer brilhar Ctenophora vai te ensinar tem a bioluminescência tem sim, tem sim ela é produzida nos fotócitos é sim, é sim brilha e vai te despistar só ela que vai caçar quer predar, quer predar Ctenophora vai te ensinar (3x) tem tentáculos com coloblastos</p>	<p>tem sim, tem sim suas presas são os crustáceos são sim, são sim uns usam pente na locomoção outros a ondulação então nada nada preste atenção! libera os gametas bem na imensidão e assim é feita a reprodução”</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 1. Porcentagens por gênero musical das paródias produzidas pelos alunos sobre os filos Ctenophora e Cnidaria. *Anison: abreviação de “Anime Song”, termo utilizado para designar músicas de animes.



A construção de uma paródia musical requer dos alunos a leitura dos conteúdos, revisão de conceitos e criatividade semântica, levando-os a serem desafiados a refletir, questionar e analisar o que está sendo produzido fomentando o aprendizado. Paródias musicais são ferramentas dinâmicas, criativas e de baixo (ou nenhum) custo (Paixão, Hohl e Mourão Júnior, 2020) e seu uso busca estimular nos alunos o interesse pelo conteúdo ministrado, de forma descontraída e divertida.

Quadro 2. Exemplos de paródias desenvolvidas abordando os filos Ctenophora e Cnidaria utilizando outros gêneros musicais (em destaque, o nome da música original e intérprete).

Sorriso resplandecente (Dragon Ball Z) Abertura do desenho animado	
<p>“O ctenóforo é tão fluorescente Que deixou o meu mar tão alegre Com seus ctenos Parece uma geleia nadando neste lugar Desde o dia em que eu te encontrei Pensei que fosse uma água-viva a brilhar Que era estranho, pois não tinha nem as cnidas Agora eu sei, que você não é um cnidário Pois possuí estruturas bem diferentes Como as fileiras cheias de pentes no seu corpo Presas nas placas ciliadas Coordenadas pelo seu estatocisto</p>	<p>Que é sensorial, e controla os movimentos dos seus cílios Os ctenóforos são bioluminescentes Com fotócitos ao longo dos seus pentes São canibais Mas também se alimentam de outros seres Os colóblastos liberam substâncias Que auxiliam na captura de presas Maioria hermafroditas E só fecundam com estímulo da luz.”</p>
Olha a onda Tchakabum	
<p>“Vou te aprovar, esse é o filo das águas vivas Se liga nessa nova paródia Sou um cnidário e tenho nematocistos, ô, ô, ô Vou estudar, entendo que são dois folhetos A medusa vem nadando com a galera Nesse mar que é pura emoção, olha a Água Água viva, Água viva, (...) Vou te aprovar, te ensinar, mas só se você estudar Vou te aprovar, te ensinar, mas só se você estudar Pegou o seu polipoide, Entendeu que é sésil Pegou seu medusoide, Entendeu que é de vida livre Deixa que eu vou te ensinar Pegou o seu polipoide, Entendeu que é sésil</p>	<p>Pegou seu medusoide, Entendeu que é de vida livre Deixa que eu vou te ensinar Estuda pra lá, estuda pra cá O choro é livre, reprovou pode chorar Estuda pra lá, estuda pra cá O choro é livre, reprovou pode chorar Cubozoa mandou a medusa, sim senhor Cubozoa mandou a medusa, sim senhor E o Cubozoa mandou a medusa, sim senhor Nadou na praia, cuidado que a água vida vai te queimar Nadou na praia, cuidado a água viva vai te queimar Nadou na praia, cuidado a água viva vai te queimar Nadou na praia, cuidado a água viva vai te queimar Água viva, água viva, Água viva(...)”</p>

Sorry Justin Bieber	
“Os ctenóforos são	Tem mesogléia exposta no meio do seu
Animais marinhos	corpo
Animais solitários	Sua epiderme é coberta por muitooo muco
Se locomovem usando seus cílios	Eles se locomovem com a boca
Podem ser transparentes ou	Voltada pra frente
Até pigmentados	Os ctenóforos são
São bioluminescentes	As carambolas do mar
Brilham através de sua fileira de pentes	Alguns deles são bentônicos
A maioria é hermafrodita	Todos eles possuem órgão aboral
Liberam gametas	Faz parte sistema central
Quando alguma luz os atrai	Possuem 2 tentáculos longos, oh nana
Tem então duas classes principais	E tem
Tentaculata e nuda	Uma fileira de tentílios
Vamos estudá-las	Os ctenóforos são
Os ctenóforos são	As carambolas do mar
As carambolas do mar	São bentônicos
Alguns deles são bentônicos	Fazem parte do mar
Todos eles possuem órgão aboral	Ctenóforos
Faz parte sistema central	Todos eles possuem órgão aboral
Ctenóforos	Faz parte sistema central
Todos eles possuem órgão aboral	Ctenóforos
Faz parte sistema central	Todos eles possuem órgão aboral
O eixo do seu corpo é oral aboral	Faz parte sistema central ...”

Fonte: Elaborado pelos autores

A proposta de produção de paródias musicais teve a intenção de aproximar os alunos dos conteúdos relacionados aos filos Ctenophora e Cnidaria, de forma lúdica e divertida, uma vez que o uso de termos específicos que apresentam descrições e características complexas são um desafio no processo de aprendizagem. A maior participação dos alunos no desenvolvimento da atividade, corrobora a necessidade de utilização de atividades diferenciadas em salas de aula como ferramenta de construção da aprendizagem, como apontado por diversos autores (*e.g.* Azevedo, 2001; Rodrigues *et al.*, 2005; Xavier, 2014; Lupinetti e Pereira, 2017).

Durante a apresentação das paródias musicais foi necessário realizar algumas intervenções com o intuito de corrigir e atualizar informações sobre os filos. Esse momento foi bastante enriquecedor e contribuiu para a aprendizagem, pois foi possível discutir diferentes abordagens do conteúdo, inclusive em relação à confiabilidade e atualização das fontes de pesquisa utilizadas pelos alunos na produção das paródias musicais. Para Rodrigues e Blattmann (2014), atualmente a sociedade tem acesso a uma grande diversidade de informações de diferentes fontes, sendo necessário, portanto, um olhar criterioso, crítico e reflexivo, a fim de evitar a disseminação de informações equivocadas.

Como corroborado por diversos autores (*e.g.* Azevedo, 2001; Rodrigues *et al.*, 2005; Xavier, 2014; Lupinetti e Pereira, 2017), o desenvolvimento de atividades diferenciadas em salas de aula auxilia o processo ensino-aprendizagem. Ao propor atividades diferenciadas, como as paródias musicais, o professor desafia os seus alunos a se tornarem sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, fomentando a reflexão e a construção/consolidação do conhecimento. De acordo com Joly (2001), o estímulo ao pensamento criativo deve ser fomentado dentro e fora da sala de aula, sendo este, um dos aspectos considerados mais relevantes do desenvolvimento humano, pois permite o dinamismo, facilita a adaptação ao meio, bem como possibilita a descoberta de novos conhecimentos.

A música une e atrai as pessoas, facilitando a aprendizagem (Tennroller e Cunha, 2012; Silva e Farias, 2014; Miranda *et al.*, 2015). Nesse sentido, as paródias musicais apresentam-se como uma importante ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem, sobretudo, em temas complexos, visto que é capaz de amplificar a assimilação, despertando o interesse do aluno (Luna *et al.*, 2016; Paixão, *et al.*, 2017; Lima *et al.*, 2018).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como relatado por Almeida (2009) e Moraes, Faustino e Miranda (2019), a utilização de paródias músicas como ferramenta lúdica no ensino de Zoologia estimula e facilita a construção do conhecimento pelos alunos. Em se tratando de turmas de cursos de licenciatura, espera-se que contribua também para a formação de professores mais criativos, com vistas ao desenvolvimento de aulas mais dinâmicas. Desta forma, o desenvolvimento e aplicação de ferramentas de ensino atividades diferenciadas na abordagem de conteúdos complexos e de difícil compreensão, apresenta-se como uma potente ferramenta de transformação do processo ensino-aprendizagem. Onde a memorização é deixada de lado e o protagonismo e a criatividade dos alunos são fomentados, de forma que assumam um papel mais ativo na construção do conhecimento, cabendo ao professor mediar e, quando necessário, fazer intervenções pertinentes ao processo.

É importante ressaltar que as novas gerações são imediatistas e hiperestimuladas pelo uso de diferentes dispositivos tecnológicos, o que gera, segundo Vieira e Farias (2017), a necessidade de utilização de métodos mais dinâmicos na transmissão do conhecimento. Neste sentido, o uso de paródias musicais pode fomentar o interesse pela temática abordada, aproximando-os do conteúdo e contribuindo para a obtenção de êxito no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. A. (2009). *Construção de conhecimentos em zoologia: uma interação entre o científico e o lúdico*. In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, p.1-11.
- AZEVEDO, M. J. C. (2001). *A música como instrumento de competências*. In: Anais do I Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional 2 (RJ/ES), p. 139-140.
- BARROS, M. D. M.; Zanella, P. G.; Araújo-Jorge, T. C. (2013). *A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? analisando concepções de professores da educação básica*. Revista Ensaio, v. 15, n. 1, p. 81-94.
- BORGES, D. S. L.; Almeida, E. C. (2015). *Musicalização, estratégia mnemônica para a compreensão dos conteúdos de biologia na EJA*. Revista científica interdisciplinar. v. 2, n 4., p. 27-40
- CAMPOS L. M. L.; Bortoloto T. M.; Felício A.K.C. (2003). *A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem*. Cadernos dos Núcleos de Ensino, São Paulo, p. 25-48.
- DAYRELL, J. (2002). *O rap e o funk na socialização da juventude*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136.
- DAYRELL, J.T. (2001). *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.
- FERREIRA, M. (2008). *Como usar a música na sala de aula*. Editora Contexto: São Paulo.
- JOLY, M.C.R.A. (2001). *A criatividade verbal e sua importância nos ambientes educacionais*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 5, p. 11-20.
- LIMA, L., Colaço, N., Lima, R., Casemiro, T., Castro, L., Pantoja, L.; Paixão, G. (2018). *“Musicalizando a Biologia”: cantando e encantando através de paródias*. Revista Ciência em Extensão, v. 14, n 2, p. 147-158
- LUNA, R. R.; Eno, É. G.; Caminha, I. S.; Lima, R. A. (2016). *A paródia musical como estratégia de ensino e aprendizagem em ciências naturais*. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, v. 3, n. 1, p. 24-31.
- LUPINETTI, J. M.; Pereira, A. S. (2017). *A composição de paródias no ensino de química e suas contribuições no processo de aprendizagem*. Revista Debates em Ensino de Química, v. 3, n. 2, p. 49-69.
- MIRANDA, J. C.; Costa, R. C.; Pereira, P. E.; Freitas, C. C. C.; Faria, A. C. O.; Cortes, K. C.; Souza, D. G.; Santos, C. A. C. (2015). *Uso de paródias musicais na preparação de alunos para a Olimpíada Brasileira de Astronomia*. In: Anais do VII Encontro Regional de Ensino de Biologia - Regional 2 (RJ/ES), p. 1-8.

- MIRANDA, J. C.; Gonzaga, G. R.; Souza, A, D. G.; Moraes, M.; Costa, R. C. *Desvendando a Árvore da Vida - Invertebrados: um jogo didático para o ensino de Zoologia no ensino fundamental regular*. A Bruxa, v. 4, p. 1-13, 2020.
- MORAES, M.; Gomes, D.F.; Miranda, J.C. (2019). *O uso de paródias musicais no ensino de Zoologia: Platyhelminthes*. Revista Educação Pública, v. 19, n. 18, p. 1-7.
- PAIXÃO, B. D. S.; Hohl, R.; Mourão Júnior, C. A. (2020). *O uso de paródias no ensino da biologia*. Revista Augustus, v. 25, p. 123-142.
- PAIXÃO, G. C.; Lima, L.A.; Colaço, N. J. O.; Lima, R. A.; Casimiro, T. C.; Castro, L. H. P.; Pantoja, L. D. M. (2017). *Paródias no ensino de microbiologia: a música como ferramenta pedagógica*. Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde, v. 11, n. 1, p.1-12.
- PARIZE, M. (2003). *Educação e música, um casamento que dá certo*. Editora IBEP: São Paulo.
- RICHARTZ, T. (2015). Metodologia ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 13, n. 1, p. 296-304.
- RODRIGUES, A. P. C.; Senna, A. D.; Melo, D. J.; Lemos, F. S.; Santos, R. N. S.; Figueiredo, R. P. (2005). *Produção de paródias para auxílio didático nos ensinos fundamental e médio das disciplinas de Ciência e Biologia*. In: Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia e do III Encontro Regional de Ensino de Biologia - Regional 2 (RJ/ES), p. 314-317.
- RODRIGUES, C.; Blattmann, U. (2014). *Gestão da informação e a importância do uso de fontes de informação para geração de conhecimento*. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 19, p. 4-29.
- SILVA, E. S. P.; Pereira, I. B.; Melo, S. M. F. (2015). *O uso da música no ensino de biologia: experiências com paródias*. In: I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca, p. 1-12.
- SILVA, F. L. (2014). *A importância da música para a educação infantil*. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba.
- TENNROLLER, D. C.; Cunha, M. M. (2012). *MÚSICA E EDUCAÇÃO: a música no processo de ensino/aprendizagem*. Revista Eventos Pedagógicos, v. 3, n. 3, p. 33-43.
- VIEIRA, S. L. V.; Farias, D. (2017). *Desafio docente frente às exigências das novas gerações*. EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 17, n.2, p. 237-250.
- XAVIER, R. A. G. (2014). *O uso de paródias em abordagens conceituais: vivência na formação inicial para a docência*. In: Anais do Seminário Internacional de Educação Superior: formação e conhecimento, p.1-10.

O USO DA LUDICIDADE COMO FERRAMENTA FACILITADORA NA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ESTEQUIOMÉTRICAS

Gleyde Márcia Teixeira Borges Carvalho¹

Joelia Martins Barros²

INTRODUÇÃO

A Química está presente em tudo que nos rodeia, mas, apesar dessa relação tão intrínseca com nosso cotidiano, para a maioria dos estudantes, a Química apresenta-se como uma disciplina de difícil compreensão, principalmente pelo alto grau de abstração, já que tem como plano de fundo um mundo microscópico. Compreender que o mundo macroscópico, visível, palpável é reflexo de transformações e acontecimentos microscópicos é um dos grandes desafios enfrentados pelos estudantes, e a falta desse entendimento cria um sentimento de inutilidade e conseqüente descaso pela disciplina.

Nota-se no ensino médio que um dos conteúdos de Química que tem gerado dificuldades de aprendizagem é a Estequiometria, que por seu alto grau de complexidade tem sido convertido a expressões matemáticas e exposição de cálculos a base de regras, não levando em consideração a interpretação de problemas propriamente ditos. Essa abordagem afasta o conteúdo de sua aplicabilidade, enaltece a memorização de esquemas e evidencia as falhas na compreensão plena dos conteúdos.

Dentro dessa perspectiva, a adoção de atividades lúdicas e práticas no processo de ensino e aprendizagem da estequiometria, possibilita ao aluno elaborar diferentes estratégias de resolução, comparar procedimentos, criar argumentos, detectar erros, questionar, reformular e condensar ideias, produzir

1 Licenciada em Química pela Universidade do Estado da Bahia. Mestra em Química pelo PROFQUI- Programa de Mestrado Profissional em Química na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente no Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica em Caetité-Ba. Email: marcinhaborges_cte@hotmail.com.

2 Licenciada em Ciências com habilitação em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestra em Química Analítica e Doutora em Ciências, com linha de Pesquisa em Química Inorgânica. Docente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Email: joelia18@uesb.edu.br.

informações, relacionar dados, avaliar e emitir seu próprio julgamento.

Com relação ao termo lúdico, são inúmeros os significados e vasta a sua abrangência, principalmente no contexto educacional. A origem latina da palavra lúdico remete à ideia de jogo, porém, seu conceito não está confinado a sua origem, visto que, a evolução semântica do termo associada às pesquisas de Psicomotricidade, conferem ao lúdico um significado muito maior que um simples sinônimo. Ludicidade é ação, atitude, percepção e autoconhecimento.

Desta forma, este trabalho de pesquisa desenvolve-se buscando respostas que possam ajudar a compreender a seguinte questão norteadora em estudo: A partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes no conteúdo estequiometria, de que maneira as atividades lúdicas, como simulações em plataformas digitais, preparação de bolo de caneca e jogos digitais de perguntas e respostas, podem auxiliá-los na compreensão do conteúdo?

Neste sentido, considera-se de grande importância e relevância científica o estudo aprofundado sobre as dificuldades de aprendizagem no ensino de estequiometria, com o intuito de se obter resultados que auxiliem a comunidade científica e aos professores a construir caminhos que possam ajudar a minimizá-las, a partir da inserção de novas estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

As atividades lúdicas estão cada vez mais presentes na sala de aula de química. Experiências fracassadas da educação tradicional estão trazendo à tona a necessidade de uma nova maneira de ensinar-aprender. Os professores têm entendido que essas atividades são relevantes, pois envolvem, motivam e despertam o interesse do estudante pelo conteúdo de química e tornam a aula mais dinâmica e mais interessante.

DOHME (2008) sugere que “as atividades lúdicas estimulam a participação, criam um ambiente agradável de cumplicidade entre o educador e o aluno, aumentando a aceitação e o interesse”.

Porém, para que seja exitosa a experiência com o lúdico em sala de aula, é preciso que toda a atividade seja programada com intencionalidade de aprendizagem, sem improvisos e com o conteúdo científico no cerne de sua execução. Como já citado anteriormente, a atividade lúdica pode, quando bem planejada criar espaços propícios à construção de saberes de maneira mais espontânea e natural.

O ensino da química deve transpor a simples memorização de fórmulas e conceitos cristalizados, buscando uma prática que dialogue com o cotidiano do aluno, para que esse possa garantir que a aprendizagem não se resuma à mera

transmissão e assimilação de informações.

A atividade lúdica mostra-se como uma metodologia adotada por diversos autores para a fuga de modelos tradicionais de ensino (SANTANA; RESENDE, 2008). Santana e Resende (2008) enfatizam seu potencial tanto na edificação do conhecimento quanto no papel de estimular os processos de ensino-aprendizagem.

Conforme explicita Cunha (2012), o estímulo ao interesse dos estudantes, para com os processos de aprendizagem, caracteriza-se como uma peça fundamental na construção da aquisição do conhecimento. Portanto, por meio desse adendo, percebe-se que a utilização de abordagens lúdicas se mostra como uma ferramenta que deveria estar constantemente presente nos processos de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao conteúdo específico de estequiometria, são trabalhadas relações entre grandezas, que são analisadas dentro do contexto de uma reação química. Esse conteúdo exige conhecimento prévio de preceitos teóricos, conhecimentos matemáticos para execução de cálculos e necessita de interpretação, já que as questões aparecem em forma de problema, o que gera uma grande dificuldade entre os estudantes.

Para execução da atividade proposta, foi escolhida uma turma do segundo ano do ensino médio do Complexo Integrado de Educação de Caetité (CIEC), na Bahia. A aprendizagem dos 24 estudantes em relação ao conteúdo estequiometria foi diagnosticada através de um questionário impresso.

O objetivo do formulário foi à obtenção de uma visão panorâmica dos alunos em sala no que diz respeito aos conteúdos estequiometria e balanceamento de equações, ambos já estudados, através de metodologia tradicional. Os dados foram tabelados para fins de comparação. Os nomes dos alunos não foram mencionados ou vinculados a acertos e erros. Para cada questão foi apresentado apenas número de erros e acertos.

Os resultados da pesquisa apontam para uma realidade percebida cotidianamente na escola, 84% dos alunos afirmaram possuir alguma ou muita dificuldade em cálculos matemáticos.

Considerando-se a grande importância que esse componente curricular tem nas diferentes áreas do conhecimento, é imprescindível identificar por que os alunos apresentam dificuldades no seu aprendizado.

Segundo Pacheco e Andreis (2018)

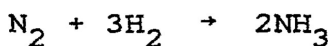
As dificuldades de aprendizagem em Matemática podem estar relacionadas a impressões negativas oriundas das primeiras experiências do aluno com a disciplina, à falta de incentivo no ambiente familiar, à forma de abordagem do professor, a problemas cognitivos, a não entender os significados, à falta de estudo, entre outros fatores. (Pacheco e Andrade. 2018).

Pensando em todas essas dificuldades no campo da matemática, D'AMBROSIO (2011) certifica que realmente é difícil motivar os alunos com fatos e situações do mundo atual e que cabe ao professor criar situações práticas em que os alunos se motivem e criem o gosto pela disciplina. Para isso, o professor deve ser altamente criativo e cooperador, reunindo habilidades que estimulem os alunos a pensar, propiciando sua autonomia.

Outra habilidade fundamental para o entendimento da estequiometria é o balanceamento de equações. Ao serem questionados sobre tal conteúdo, apenas 1 aluno demonstrou domínio, 11 alunos afirmaram conseguir balancear algumas equações e 7 entendem o conceito, mas não conseguem executar. Os demais não souberam ou não responderam.

Com relação ao conteúdo específico de estequiometria, foi feita a seguinte pergunta “Sobre a reação de formação da Amônia, a equação abaixo nos mostra que 1 mol de N_2 reage com 3 mol de H_2 . Se num recipiente forem adicionados 3 mol de N_2 , qual a quantidade de H_2 necessária para a formação da Amônia?”

Reação de formação da Amônia



Ao analisar as respostas dos alunos, percebe-se que poucos conseguiram responder corretamente, apenas 7. Os demais erraram ou não responderam à questão. Tais análises deixam claro o nível de dificuldade em relação ao conteúdo.

Outro aspecto a ser considerado é a linguagem química, pois, no processo de representação de materiais micro e macroscópicos, a química utiliza símbolos, que fazem parte de sua linguagem específica. Sem o entendimento dessa simbologia, a comunicação torna-se falha o que reflete na falta de compreensão dos conteúdos. (JOHNSTONE, 1982 citado por ROSA e SCHNETZLER, 1998, p. 33), descreve os seguintes níveis de representação:

1) Nível descritivo e funcional (macroscópico): é o campo onde se pode ver e manusear materiais (...)

2) Nível simbólico (representacional): É o campo onde representamos as substâncias químicas por fórmulas e suas transformações por equações (...)

3) Nível explicativo (submicroscópico): é o nível onde invocamos átomos, moléculas, íons, estruturas que nos dão um quadro mental para racionalizar o nível descritivo mencionado acima.

A última questão envolvia uma reflexão sobre o entendimento do conteúdo. Diante do questionamento, todos os alunos demonstraram possuir alguma dificuldade: 17 alunos afirmaram possuir dificuldades na interpretação dos dados e os demais em interpretar dados e elaborar a regra de três.

Reconhecendo a importância do estudo da estequiometria e as dificuldades expressas pelos estudantes, destaca-se o papel importante do professor como

mediador nesse processo. Diversos estudos (ROSA, SCHNETZLER, 1988; SANTOS, 2013; TONETTO, 2015; GOMES, 2021, entre outros) apontam para essas dificuldades e evidenciam que as dificuldades vão desde a compreensão da linguagem química, a interpretação de problemas, o domínio da matemática, até dificuldade de compreensão e confusão entre os conceitos de mol/quantidade de matéria/número de Avogadro/massa molar e suas unidades

Após essa fase diagnóstica, as atividades lúdicas foram desenvolvidas em forma de sequência didática-SD em três momentos, com o intuito de desenvolver em cada um deles, habilidades necessárias para a compreensão do conteúdo.

No primeiro momento da SD, os alunos foram apresentados à plataforma Phetcolorado que é um ambiente virtual gratuito onde é possível realizar várias simulações. Esperou-se nessa aula, que os alunos compreendessem a primeira etapa da estequiometria: o balanceamento de equações, e que fossem capazes de reconhecer uma equação química, identificando reagentes e produtos.

Durante essa etapa, o uso das simulações foi fundamental para garantir a absorção e fixação do conteúdo balanceamento de equações. O fato dos simuladores oferecerem níveis diferentes desafiou e estimulou os alunos. A maneira como a plataforma apresenta as reações também foi um aspecto facilitador nessa etapa.

De acordo com a Psicologia Histórico-cultural, amplamente discutida por Vigotsky, Leontiev, Lúria, entre outros pesquisadores, as atividades lúdicas desempenham um papel social que é fundamental para a construção de aprendizagens já que os fatores biológicos como a maturação cerebral não são suficientes para o desenvolvimento do psiquismo.

Ao usar os simuladores nessa etapa da sequência didática, objetivou-se o que é defendido pela Psicologia Histórico Cultural, como Zona de desenvolvimento próximo, pois ao responderem o questionário diagnóstico, o conteúdo balanceamento de equações, mostrou-se ainda como obstáculo para a aprendizagem da estequiometria. A zona de desenvolvimento próximo, segundo Vygotsky, considera conceitos ainda não apropriados pelo indivíduo, desse modo, o mesmo precisa de ajuda para desempenhar tal atividade. Ao realizar uma atividade com auxílio, o aluno consegue fazer mais e melhor do que se estivesse fazendo sozinho. Essa aprendizagem mediada objetiva a autonomia progressiva do estudante e o papel do educador deve ser sempre o de questionar: o que o aluno ainda pode aprender?

Os simuladores fizeram esse papel de apoio à aprendizagem visto que pela própria dinâmica de sua apresentação, romperam as dificuldades da abstração.

O próximo passo da sequência didática deu-se a partir da preparação de um bolo de caneca. Nesse momento a sala de aula foi dividida em equipes e cada

uma recebeu um roteiro. O roteiro contendo as mesmas instruções, porém com diferentes cálculos para chegar às proporções necessárias. Após a realização dos cálculos, foram dadas instruções sobre segurança, inclusive em laboratórios de Química e, em seguida, os bolos de caneca começaram a ser preparados.

Após a preparação do bolo aconteceu um momento dialogado com os alunos para que percebessem o que são ingredientes limitantes e em excesso, bem como importância das proporções para uma reação.

Durante a execução dessa etapa, os alunos conseguiram perceber na prática a importância de respeitar a proporção entre os reagentes. A atividade facilitou a compreensão da simbologia utilizada nas reações, já que um dos entraves do entendimento da química é a dificuldade de compreensão de sua linguagem simbólica. A atividade realizada com ingredientes de fácil acesso demonstrou aos alunos com simplicidade como é estruturada uma reação.

Em muitas situações da sala de aula, principalmente na disciplina de química é importante fazer um recorte com as experiências prévias e conhecimentos anteriores. Quando esses artifícios são utilizados há uma melhor adaptação a novas situações e na tomada de decisões. Pois, ao fazer paralelos entre problemas e situações que possuem estruturas similares a capacidade de aprendizagem é aumentada. Segundo Curtis (1984, p. 99) as analogias provavelmente surgiram juntamente com a linguagem e, talvez, até o pensamento e a própria linguagem seja consequência de experiências analógicas.

É importante pontuar que a posição da analogia na sequência didática também é um fator a ser considerado, pois ela pode fazer o papel de organizador prévio e propiciar a aprendizagem significativa, como citado por Moreira (2013):

O uso de organizadores prévios é uma estratégia proposta por Ausubel [...] para deliberadamente manipular a estrutura cognitiva [...] aprendizagem significativa é aquela na qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo de maneira substantiva e não arbitrária. (Moreira, 2013)

O terceiro e último momento da sequência foi a realização da atividade lúdica intitulada Estequiz. O jogo que consiste em perguntas e respostas sobre estequiometria, é um aplicativo disponível no Play Store. Nele os alunos realizaram balanceamento de equações e cálculos estequiométricos. O Estequiz é um jogo elaborado com a finalidade de aprofundar, testar e aplicar os conhecimentos, e conceitos sobre Estequiometria. Ao jogar, o aluno desenvolve outras habilidades além do balanceamento de equações, como, interpretação de texto, identificação de dados do problema, conversão de unidades e relações matemáticas de razão e proporção. O jogo EsteQuiz é constituído por cinco etapas, as quais se complementam e aprofundam os conceitos. O jogo ainda

dispõe de ferramentas como calculadora e tabela periódica, que ajudam a desenvolver as questões. Ao utilizar o Estequiz os alunos se depararam com uma ferramenta lúdica que tenta aproximar os alunos de forma divertida e interessante, por meio das mídias digitais, do conteúdo estequiometria.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, instrumentos avaliativos foram aplicados de diferentes maneiras, para que a aprendizagem do conteúdo fosse verificada sob diversos aspectos.

Ao término da sequência didática, novo formulário foi aplicado com questões similares ao primeiro formulário (diagnóstico) e questões mais abrangentes, para que se verificasse se houve, ou não, progresso na construção do conhecimento.

A primeira pergunta foi direcionada ao simulador Phetcolorado e se o mesmo foi capaz de auxiliar na aprendizagem do conteúdo balanceamento de equações. O questionário apontou que dos 24 alunos, 23 afirmaram que sim, um percentual de 95,8%. Esse avanço na aprendizagem foi percebido na questão 4 do questionário, elaborada para avaliar tal habilidade. O percentual de acertos correspondeu a 70,8%.

Nas questões referentes ao cálculo estequiométrico o número de acertos foi de 62,5%.

Diante do exposto, percebe-se que, apesar da atividade aplicada mostrar-se eficaz para a aprendizagem do conteúdo, deparamo-nos com “problemas antigos da estrutura de ensino, em que habitualmente os alunos apresentam dificuldades de transpor o limite da compreensão dos fenômenos químicos, por meio do senso comum, para uma forma de interpretação complexa de fenômenos, cuja compreensão exige níveis de abstração só alcançados quando se está motivado para o aprendizado”. (SERAFIM, 2005)

Sobre a atividade lúdica preparação de um bolo de caneca, 23 alunos responderam que a atividade ajudou na compreensão do conteúdo, destes, 02 pontuaram que a atividade necessita de ajustes. Apenas 1 aluno afirmou que a atividade não foi significativa para a compreensão do conteúdo.

Em momento dialogado com a turma, para que fossem explicitados quais seriam os ajustes necessários na atividade, os alunos afirmaram que durante a resolução das situações-problema, proposta na sequência didática, havia a necessidade da conversão de unidades de medida. Tal habilidade matemática mostrou-se como um entrave para a execução das questões.

Apesar das dificuldades matemáticas, a análise dos dados aponta para a importância de tais atividades práticas e lúdicas em sala de aula, envolvendo a culinária visto que auxiliam na compreensão de conceitos químicos já que os estudantes se deparam com situações-problema do cotidiano e dessa forma,

conseguem significar a aprendizagem.

Com relação ao jogo ESTEQUIZ, 21 alunos consideraram o jogo uma ferramenta importante para a compreensão do conteúdo, e 3 alunos pontuaram que o jogo não conseguiu sanar as dúvidas existentes.

De posse dos dados e analisando todo o trajeto percorrido durante a execução da sequência didática, é possível perceber que alguns fatores influenciaram nos resultados obtidos. Um desses refere-se ao fato de que tanto o simulador Phetcolorado como o aplicativo Estequiz necessitam de acesso à internet para sua execução. O objetivo da atividade é que fosse totalmente acompanhada em sala de aula, para que a mediação fosse efetiva e todos os passos monitorados com intencionalidade educativa. Em ambos os casos, a atividade foi iniciada em sala, mas, a instabilidade no acesso à internet não permitiu a todos os alunos concluir as etapas durante a aula. Desta forma, muitos terminaram a atividade em casa, sem a mediação prevista e outros, fizeram todo o processo em casa, pois não haviam conseguido iniciar em sala.

A última questão do formulário solicitava dos alunos uma análise do trabalho desenvolvido. Que pontos foram positivos, o que eles mais gostaram, e o que não gostaram na sequência. Todos os alunos afirmaram que as atividades foram importantes e eficazes na compreensão do conteúdo.

CONCLUSÃO

Para desenvolvimento dessa pesquisa, partiu-se da aplicação de questionário diagnóstico a fim de evidenciar as principais dificuldades no conteúdo estequiometria. Como esperado, a matemática aparece como uma das vilãs para o entendimento, mas pontuam-se aqui as demais dificuldades, a saber: balanceamento de equações químicas e interpretação “Compreensão do texto”. Ademais, o conteúdo de Estequiometria ainda exige raciocínio lógico e noções de proporcionalidade, tornando-se um pouco abstrato e concretizando-se como um obstáculo à aprendizagem dos estudantes.

Por meio do desenvolvimento deste trabalho, foi possível perceber o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao conteúdo estequiometria, uma vez que, a utilização de atividades lúdicas possibilitou a elaboração de diferentes estratégias para a resolução de questões, além da capacidade de comparação de procedimentos, criação de argumentos, análise de erros e acertos e produção de informações capazes de estruturar e organizar o novo saber científico.

Ao fazer uso de atividades lúdicas, com materiais de baixo custo e fácil acesso, bem como de mídias digitais, as aulas tornaram-se mais dinâmicas e possibilitaram um aprofundamento no conteúdo da estequiometria, ao mesmo

tempo em que o aluno foi capaz de criar conexões entre as relações de grandeza e a prática.

A partir dos resultados obtidos neste trabalho, é possível concluir que ensinar química não pode ser resumido a reprodução de conceitos, memorização de regras e macetes de maneira descontextualizada. Há uma necessidade urgente de situações problematizadoras, questões que façam sentido para os alunos e que sejam contextualizadas.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível o uso de novas estratégias, novas abordagens, que ajudem a melhorar o ensino de estequiometria, oportunizando a formação de um indivíduo atuante e crítico na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CUNHA, M. B. **Jogos no Ensino de Química:** Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. Química Nova escola. Vol. 34. Nº 2, pag. 92-98. 2012.
- DOHME, V.; **O Valor Educacional dos Jogos:** Jogos e Dicas para Empresas e Instituições de Educação. 1ª ed., Vozes: Petrópolis, 2008.
- GOMES, S. R. Et al. **Método-didático pedagógico para o ensino de Cálculos estequiométricos.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.8, p. 85358-85366, 2021.
- SANTANA, E. M. e REZENDE, D. B. **O uso de jogos no ensino e aprendizagem de química:** uma visão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. In.: Anais. Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/eneq/_ousodejogosnoensinoeapre.trabalho.pdf. Acesso em: 4 Março. 2021.
- SANTOS, L. C. **Dificuldades de aprendizagem em estequiometria:** Uma proposta de ensino apoiada na modelagem. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
- SERAFIM, Jr. I. M., **O Envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem durante a realização de atividades experimentais.** São Carlos, Dissertação de Mestrado em Química, UFSCar. 2005.
- TONETTO, Renata Tramontin. *et al.* **Trilha estequiométrica:** Uma proposta lúdica para auxiliar o ensino de estequiometria. Revista Caderno acadêmico. C.A, Tubarão. v. 7, n. 1, p. 45-54, 2015.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RECURSOS PEDAGÓGICOS BASEADOS NA ABORDAGEM DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA



Valdirene Barbosa de Souza¹

Jacqueline Lidiane de Souza Prais²

Wendell Fiori de Faria³

INTRODUÇÃO

Atualmente, temos uma ampla discussão sobre a temática que envolve a inclusão e sua importância. Mas Inclusão não se trata meramente de inserir um aluno com alguma deficiência na sala de aula, mas sim, garantir o melhor acesso a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência. Por vezes, os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva são contidos como sinônimos, mas é importante frisarmos que, apesar de terem relação entre si, apresentam definições distintas.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, no artigo 58, entende-se por educação especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, Art. 58).

1 Licencianda em Pedagogia pelo Departamento de Ciências da Educação (DACED), na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes, Brasil. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura (PIBEC) junto ao Projeto de Extensão “GPAM”. E-mail: valdirenebarbosa702@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora no curso de Pedagogia pelo Departamento de Ciências da Educação (DACED), na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes, Brasil. Coordenadora do Projeto de Extensão “GPAM” e orientadora de bolsista no PIBEC. E-mail: jacqueline.prais@gmail.com.

3 Doutor em Educação. Professor no curso de Pedagogia pelo Departamento de Ciências da Educação (DACED), na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes, Brasil. Coordenador do Projeto de Extensão “Elaboração de atividades pedagógicas e recursos didáticos adaptados a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)” e orientador de bolsista no PIBEC. E-mail: professorfiori@unir.br.

Já a Educação Inclusiva é uma perspectiva que visa garantir o acesso, participação e aprendizado de todos, buscando promover um ambiente escolar que respeite as diferenças e particularidades, tanto dos alunos com deficiência, quanto dos “sem” (Declaração de Salamanca, 1994).

No entanto, esse conceito não se limita somente à teoria, é preciso que haja um currículo e metodologias que possibilitem práticas pedagógicas inclusivas, visando o acesso à aprendizagem dos alunos. Desse modo, “[...] é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades” (Marin; Braun, 2020, p. 14).

Para pensar a efetivação da educação inclusiva ancorando em conhecimentos também da educação especial, o DUA “Desenho Universal para a Aprendizagem” se apresenta como uma abordagem curricular, apresentando um conjunto de princípios didáticos que podem ser utilizados por qualquer professor, para que possam organizar sua prática pedagógica inclusiva de modo a atender as necessidades educacionais dos alunos e, assim, favorecer a aprendizagem de um maior número de estudantes (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022).

Nessa perspectiva, Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022) afirmam que o DUA se constitui como um subsídio para o planejamento do professor, permitindo o desenvolvimento de ferramentas e estratégias, ampliando dessa forma as possibilidades de aplicação do conteúdo e promovendo o acesso à aprendizagem, de maneira que os alunos possam interagir e participar de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, um currículo inclusivo permeado pelo DUA reconhece e respeita as diferenças de cada aluno e seus diversos modos de aprender. Portanto, se há essa diversidade dentro da sala de aula, é importante também pensar no currículo flexível/diverso, elucidando as múltiplas maneiras que um conteúdo pode ser aplicado, de forma que atenda não só alunos com deficiência, mas também aqueles que não estão no público-alvo da educação especial.

Nesta abordagem, os recursos pedagógicos são materiais e ferramentas utilizados na prática docente com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo Souza (2007, p. 56), o “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

Ao fazer uso de ferramentas e recursos metodológicos, sejam elas físicas, tecnológicas e até mesmo intangíveis, o docente propicia ao aluno diversidade de apresentação do conteúdo, o que contribui de forma significativa para o processo de construção de conhecimento.

Desse modo, Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022) defendem que a abordagem do DUA é uma alternativa viável ao contexto brasileiro. Considerando que os estudos no contexto brasileiro datam de 2016 (Prais, 2016) em diante, o ponto de partida desta pesquisa é de sistematizar um estudo sobre pesquisas brasileiras já existentes, embasado no tema Recursos Pedagógicos baseados na abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O DUA favorece a elaboração de recursos pedagógicos adequados, a fim de promover o acesso à aprendizagem e atender as especificidades de todos os alunos. Assumindo como princípios norteadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação, de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno; proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimentos organizados pelo professor para os alunos; e promover a participação, o interesse e o engajamento, na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

O DUA traz consigo princípios e estratégias norteadoras que possibilitam ao professor a criação de recursos pedagógicos e a definição de seus objetivos, de maneira que as formas de apresentar o conteúdo sejam ampliadas, atendendo assim as especificidades de cada aluno, tendo ele deficiência ou não.

Desse modo, a partir da breve análise apresentada é perceptível a importância do DUA como esse conjunto de pressupostos didáticos, que visam possibilitar ao docente a elaboração de um planejamento que parta da diversidade presente na sala de aula.

O DUA não se trata de uma receita pronta, mas de alguns elementos fundamentais para a educação inclusiva, permitindo que o docente crie ferramentas e recursos metodológicos que contribuam para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Com base nesta contextualização e delimitação dos conceitos chaves que embasaram esta pesquisa, definimos como tema a elaboração de recursos pedagógicos baseados no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e, em sua etapa inicial foi necessário levantar as produções científicas relacionadas ao tema para verificar e identificar o que já tinha produzido, além de mapear quais as lacunas e carências existentes.

Para tanto, parte do seguinte problema de pesquisa: De que maneira a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na elaboração de recursos pedagógicos tem sido abordada em pesquisas brasileiras? Tem-se por objetivo analisar produções científicas brasileiras que abordam o uso de recursos pedagógicos direcionados à inclusão, elaborados a partir da abordagem do DUA.

MÉTODO

Nesta seção apresentamos o método empregado para desenvolver esta pesquisa, indicando o tipo de pesquisa, etapas e como os dados foram analisados.

Esta pesquisa tem natureza básica e quanto a sua abordagem será mista (qualitativa e quantitativa). Quanto aos seus objetivos são descritivos e exploratórios, sendo que por fim, quanto aos procedimentos técnicos adotamos a revisão sistemática.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa optamos por utilizar a pesquisa de revisão sistemática, que segundo Senra e Lourenço (2016) permite ao pesquisador perfazer o levantamento de pesquisas que abordam o que já foi produzido sobre determinado tema.

Segundo Senra e Lourenço (2016, p. 176) “[...] utiliza uma metodologia padrão para encontrar, avaliar e interpretar diversos estudos relevantes disponíveis para uma questão particular de pesquisa, área do conhecimento ou fenômeno de interesse [...]”.

Para os autores, a revisão sistemática se faz por meio de 10 etapas, as quais apresentamos a seguir como foram desenvolvidas estas etapas da revisão sistemática e como organizamos a análise das pesquisas selecionadas.

Na Etapa 1 delimitamos o tema “Recursos pedagógicos baseados na abordagem do Desenho Universal para a aprendizagem”.

Na Etapa 2 definimos como intervalo temporal as produções científicas publicadas nos últimos dez (10) anos.

Na Etapa 3 escolhemos como base o “Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” pela ferramenta acervo, busca por assuntos e busca avançada.

Na sequência, na Etapa 4 determinamos como descritores de busca “recursos pedagógicos”, “desenho universal” e “aprendizagem”, contendo os descritores em qualquer campo, artigos científicos como tipo de produção a serem selecionadas, qualquer idioma, últimos cinco anos para data de publicação.

Nesta busca inicial no Portal, encontramos 6 produções científicas e na segunda etapa, nos foi possibilitado pelo Portal priorizar o idioma português o que nos deu como resultado 6 artigos.

Na Etapa 5 analisamos as produções científicas apresentadas nos resultados, buscando incluir os estudos que se aproximavam do tema da pesquisa e excluir textos duplicados ou que se distanciam do tema de pesquisa a partir da leitura do título e do resumo, que serão apresentados na próxima seção.

Para a Etapa 6 realizamos a leitura analítica das pesquisas encontradas evidenciando suas contribuições para o tema produções científicas acerca do “Recursos pedagógicos baseados na abordagem do Desenho Universal para a

aprendizagem”, a partir da leitura do título e do resumo. Nesta etapa, incluímos ou excluímos pesquisa que apareceram nos resultados da busca.

Por conseguinte, na Etapa 7, organizamos as produções para *download*, salvando em pastas no computador pessoal dos autores e, a partir disso, na Etapa 8, avaliamos quantitativamente os dados buscando identificar: número de pesquisas encontradas; autor(es), assuntos, ano de publicação.

Por fim, nas duas últimas etapas, realizamos a avaliação qualitativa dos resultados de cada pesquisa integrando os resultados e possíveis encaminhamentos futuros em relação ao tema de estudo (Etapa 9) e a partir do problema de pesquisa, buscando evidências nos resultados das pesquisas e agrupamos para melhor apresentar as discussões pertinentes nesta pesquisa (Etapa 10).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos resultados e discussão em duas subseções: a) levantamento das produções científicas focada nos dados quantitativos e bibliométricos e b) análise qualitativas das pesquisas com ênfase aos resultados das pesquisas.

a) *Levantamento das produções científicas*

A partir das 6 (seis) pesquisas identificadas, realizamos a leitura dos textos completos e verificamos que todas as 6 (seis) produções científicas **são pertinentes ao tema**, portanto, foram selecionadas para o estudo e **são apresentadas** no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas incluídas na revisão sistemática

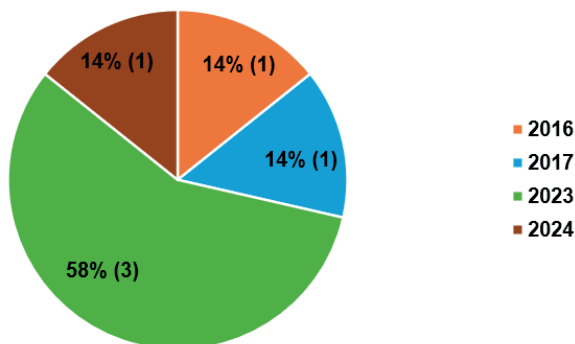
Critério de inclusão ou exclusão	Título	Autor(es) e ano
Incluída - pertinência com o tema	Dominó no sistema monetário brasileiro por meio do desenho universal para aprendizagem	Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes e Agranionih (2023)
Incluída - pertinência com o tema	Acessibilidade e design pedagógico inclusivo no curso de especialização EAD	Cordeiro, Vieira e Souza (2024)
Incluída - pertinência com o tema	Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de Química e a tabela periódica	Bastos (2016)
Incluída - pertinência com o tema	Tabela Periódica Acessível: da proposição do recurso à implementação no ensino de alunos com deficiência visual	Bastos, Dantas e Teixeira (2017)
Incluída - pertinência com o tema	Estratégias diversificadas de ensino de geometria através do desenho universal para aprendizagem	Silva e Santos (2023)
Incluída - pertinência com o tema	Biblioteca para todos: relato de experiência da produção de vídeo instrucional	Gonçalves, Lira, Terto, Farias (2023)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da busca realizada no dia 10/10/2024.

Percebemos que entre as pesquisas identificadas, duas são sobre o ensino de Matemática, duas sobre o ensino de Química, uma sobre a utilização da biblioteca e uma sobre o ensino em um curso de especialização na modalidade à distância.

Considerando as pesquisas selecionadas, apresentamos no gráfico a seguir por ano de publicação com destaque ao ano de 2023 com três pesquisas.

Gráfico 1 - Ano de publicação das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A partir das palavras-chave, apresentamos na nuvem de palavras a seguir sendo que a quantidade de menções é diferenciada de acordo com o tamanho das palavras mais mencionadas no texto.

Figura 1 - Nuvem de palavras a partir das palavras-chave



Fonte: Elaborado pelos autores (2024) utilizado *WordArt*.

Visualizamos que entre as palavras-chave mais mencionadas nas pesquisas foram: recursos pedagógicos, desenho universal, acessíveis, planejamento, produto educacional, DUA, tabela periódica e Química, educação matemática inclusiva.

b) Análise qualitativas das pesquisas com ênfase aos resultados das pesquisas




A seguir, apresentamos em quadros a descrição e análise de cada uma das pesquisas e na próxima seção será apresentada uma síntese geral de todos os artigos selecionados nesta revisão sistemática.

Quadro 2 - Apresentação e análise - Artigo 1

Elementos da pesquisa	Descrição
Título	Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de química e a tabela periódica
Autor(s) e ano	Bastos (2016)
Objetivo	Propor uma tabela periódica cujas características possibilitam aos alunos com deficiência a compreensão dos temas químicos.
Tipo de pesquisa	Não é explicitado pelo autor, infere-se pesquisa de desenvolvimento. Visto que envolve diagnóstico situacional docente de Química e alunos do 1º ano do Ensino Médio e elaborar um produto de cunho educacional (tabela periódica)
Local e participantes	Uma turma de 1 ano do ensino médio.
Principais resultados	As adaptações e proposições realizadas, como forma alternativa ao ensino da tabela periódica, têm alcançado sucesso e demonstrado que a inclusão na escola comum é possível, desde que respeitadas as características dos aprendizes e mobilizados os recursos pedagógicos adequados. Além disso, ter o aluno como centro do processo educativo significa, além de propor recursos, construí-los de forma coletiva com aqueles que devem ser ativos no processo de ensino aprendizagem: os alunos.
Registro do recurso didático elaborado	O recurso não foi apresentado visualmente (fotos), porém foi descrito e indica pesquisas futuras do uso deste recurso para aplicação e avaliação junto aos alunos. A autora descreve que dentre os recursos de acessibilidade utilizados para tanto estão: a ampliação da tabela para alunos com baixa visão; a disponibilização de todas as informações escritas no sistema Braille; a construção de verbetes químicos para apoiar a compreensão dos alunos surdos sobre os elementos químicos, uma vez que apenas seis elementos estão dicionarizados na Língua Brasileira de Sinais; a construção de caixas de referência com representações das aplicações dos elementos em objetos, materiais e alimentos do cotidiano, como forma de facilitar a compreensão do tema para alunos com déficit intelectual, dentre outras proposições. Obs: uma das pesquisas futuras e identificadas nesta revisão, foi publicada em 2017 e está no próximo quadro.


Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 3 - Apresentação e análise - Artigo 2

Elementos da pesquisa	Descrição	
Título	Tabela Periódica Acessível: da proposição do recurso à implementação no ensino de alunos com deficiência visual	
Autor(s) e ano	Bastos, Dantas e Teixeira (2017)	
Objetivo	Analisar a aplicação e avaliação de uma tabela periódica acessível	
Tipo de pesquisa	Pesquisa qualitativa de campo com intervenção pedagógica	
Local e participantes	Aplicada com alunos cegos de uma sala de recursos multifuncionais para deficiência visual (DV), de uma escola estadual do município de Bagé - RS. Participam da intervenção 3 alunos cegos, com idades entre 18 e 44 anos, a professora do atendimento educacional especializado em DV, a professora responsável pela pesquisa e dois alunos pibidianos do curso em Licenciatura em Química. A aplicação do recurso envolveu 24 horas de trabalho.	
Principais resultados	<p>A aplicação da Tabela Periódica Acessível com estudantes cegos, demonstrou a importância de recursos acessíveis ao ensino de conceitos químicos de natureza visual, como, a tabela periódica. Os recursos, para além do potencial mediador dos conceitos científicos a ele atrelados, foi avaliado nos seguintes critérios: segurança, portabilidade, contraste de texturas; percepção tátil do BRAILLE, fidelidade da representação e tamanho.</p> <p>Pode-se perceber a adequação da maioria dos materiais para os alunos cegos com relação a critérios de segurança, portabilidade, contraste de texturas; percepção tátil do BRAILLE e fidelidade da representação – principalmente com relação aos materiais utilizados no interior das caixas de referência.</p> <p>O tamanho do recurso, no entanto, impôs dificuldade para a compreensão da totalidade da tabela, ou seja, uma representação gráfico-visual/ gráfico - tátil, de todos os elementos químicos existentes na natureza. Para a remoção desta barreira os pibidianos construíram modelos táteis menores, personalizados a partir das necessidades do estudante que apresentou a dificuldade.</p> <p>Os materiais se mostraram atrativos para os estudantes cegos, despertando motivação, curiosidade e interesse. No entanto, quando estes passaram a ser trabalhados no âmbito da apresentação dos conceitos científicos, percebeu-se que as motivações para com o conhecimento escolarizado eram distintas, o que obviamente, teve efeito sob a aquisição dos conceitos científicos para estes alunos. Dos três alunos cegos envolvidos na atividade, apenas um construiu na íntegra os conceitos afeitos a tabela abordados pelos pibidianos.</p> <p>Os resultados também evidenciaram a importância da atividade realizada na formação profissional dos pibidianos, que puderam adensar os conhecimentos relacionados a educação especial inclusiva e vivenciá-los na prática.</p>	
Registro do recurso didático elaborado	<p>Figura 4 - Tabela Periódica Acessível</p>  <p>Fonte: Bastos, Dantas e Teixeira (2017).</p> <p>Figura 5 - Amostras de materiais</p>  <p>Fonte: Bastos, Dantas e Teixeira (2017).</p>	<p>Figura 6 - Caixas de referência com amostras representativas de átomos presentes em alguns elementos químicos.</p>  <p>Fonte: Bastos, Dantas e Teixeira (2017)</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=r7N-wCFqk7g</p>


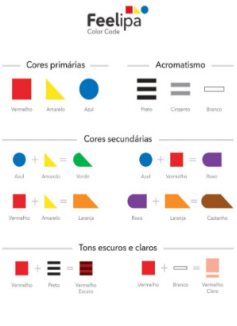

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 4 - Apresentação e análise - Artigo 3

Elementos da pesquisa	Descrição
Título	Biblioteca para todos: relato de experiência da produção de vídeo instrucional
Autor(s) e ano	Gonçalves, Lira, Terto, Farias (2023)
Objetivo	Apresentar um relato de experiência de produção de um recurso educacional no formato de vídeo informacional, pensado no atendimento ao desenho universal, com a criação de material instrucional de uso democrático, garantindo condições igualitárias em sua qualidade de uso e acesso à informação para todos.
Tipo de pesquisa	Pesquisa exploratória-qualitativa
Local e participantes	O artigo relata a experiência da elaboração do recurso educacional no formato de vídeo educativo, realizado como proposta de um Produto Educacional de um Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Principais resultados	A experiência demonstrou que o recurso audiovisual no formato de vídeo informativo é acessível em uma contribuição importante para o desenvolvimento de habilidades na aquisição da informação por meio dos produtos e serviços da biblioteca, que busca favorecer a autonomia do usuário nos ambientes da biblioteca.
Registro do recurso didático elaborado	<p style="text-align: center;">Figura 7 - Captura das telas dos vídeos educativos</p>  <p style="text-align: center;">Fonte: Gonçalves, Lira, Terto, Farias (2023)</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 5 - Apresentação e análise - Artigo 4

Elementos da pesquisa	Descrição	
Título	Estratégias diversificadas de ensino de geometria através do desenho universal para aprendizagem.	
Autor(s) e ano	Silva e Santos (2023)	
Objetivo	Objetivou-se propor estratégias diversificadas de Ensino de Geometria na abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem.	
Tipo de pesquisa	O percurso da pesquisa é de natureza aplicada, abordagem qualitativa do tipo exploratória.	
Local e participantes	O estudo ficou limitado a um ensaio propositivo.	
Procedimentos e/ou instrumentos de coleta de dados	Foram desenvolvidos/adaptados recursos didáticos norteados pelos princípios do DUA. O princípio do engajamento, da representação e o princípio da ação e expressão.	
Análise de dados	Os materiais utilizados/adaptados, respectivamente pelos princípios do DUA, foram um Geoplano, o powerpoint complementada com a audiodescrição didática (ADd) e como meio de potencializar a compreensão audiodescrição foi proposto o uso do código de Feelipa.	
Principais resultados	A manipulação e interação com os múltiplos materiais didáticos táteis, audiovisuais e digitais podem proporcionar a planificação, verificação e exploração da capacidade do conhecimento geométrico construído.	
Registro do recurso didático elaborado	<p style="text-align: center;">Figura 8 - Geoplano acessível</p> 	<p style="text-align: center;">Figura 10 - Código Feelipa</p> 
	<p style="text-align: center;">Fonte: Silva e Santos (2023).</p> <p style="text-align: center;">Figura 9 - Recurso imagético acessível a através do PowerPoint</p>	
	 <p style="text-align: center;">Fonte: Silva e Santos (2023).</p>	<p style="text-align: center;">Fonte: Silva e Santos (2023).</p>


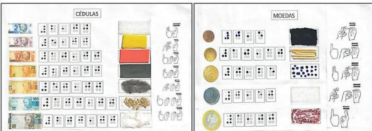
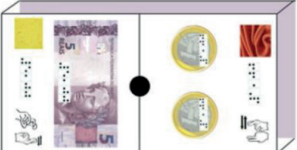

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 6 - Apresentação e análise - Artigo 5

Elementos da pesquisa	Descrição
Título	Acessibilidade e design pedagógico inclusivo no curso de especialização EaD
Autor(s) e ano	Cordeiro, Vieira e Souza (2024)
Objetivo	Analisar o design pedagógico inclusivo com foco nas aulas públicas do curso de especialização Educação Especial e Inovação Tecnológica.
Tipo de pesquisa	Pesquisa qualitativa
Local e participantes	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Fundação Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. O(s) professor(es) da disciplina, o(s) convidado(s), os intérpretes de Libras. Foram analisadas um total de 41 aulas públicas, 10 vídeos produzidos e as interações ocorridas nas aulas via chat.
Principais resultados	A partir da análise feita por meio dos três eixos, pode-se observar a capacidade dos participantes se conectarem a plataforma de ensino online, visto que nem há uma imensa desigualdade no acesso e no uso da internet. Outro fator destacado são os métodos e procedimentos usados durante as aulas, os mesmos promovem a inclusão e igualdade de oportunidades. A acessibilidade no chat, foi algumas vezes impedida pelo fato da velocidade oscilante das interações, por exemplo, alguns participantes com alguma limitação motora provavelmente apresentou dificuldades de participar da interação. Os resultados indicam que os elementos gráficos, técnicos e pedagógicos disponibilizados a partir dos princípios do design pedagógico inclusivo se inserem na perspectiva da acessibilidade como direito humano.
Registro do recurso didático elaborado	<p style="text-align: center;">Figura 11 - Elementos virtuais de acessibilidade</p> <p>INTÉRPRETES: A presença de intérpretes de sinais é essencial para a inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Eles facilitam a comunicação e promovem a participação plena em atividades, reuniões e eventos.</p> <p>AUTODRESCRIÇÃO: Técnica de descrever informações visuais ou audiovisuais para beneficiar pessoas com deficiência visual ou baixa. Inclui uma descrição de imagens, gráficos, slides e vídeos para garantir acesso às informações por todos.</p> <p>DESCRIÇÃO DE IMAGEM: Texto alternativo que descreve o conteúdo de uma imagem para pessoas com deficiência visual. Essa descrição permite que elas compreendam o contexto e as informações visuais que estão sendo.</p> <p>CONTEÚDO ACESSÍVEL: A criação de conteúdo acessível requer práticas e padrões que permitam a interação e compreensão por todas as pessoas. Isso inclui fontes legíveis, cores contrastantes e estruturação clara do texto para facilitar a leitura e compreensão.</p> <p style="text-align: center;">Fonte: Cordeiro, Vieira e Souza (2024).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 7 - Apresentação e análise - Artigo 6

Elementos da pesquisa	Descrição	
Título	Dominó no sistema monetário brasileiro por meio do desenho universal para aprendizagem	
Autor(s) e ano	Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes e Agranionih (2023)	
Objetivo	O objetivo é utilizar o jogo como recurso pedagógico para mediar, interagir e intervir no ensino dos conteúdos de Matemática nas salas de aula.	
Tipo de pesquisa	A abordagem metodológica é qualitativa.	
Local e participantes	O Jogo de Dominó do Sistema Monetário Brasileiro (JDSMB), foi aplicado em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Araucária (PR). Os participantes do estudo incluíram uma professora e 28 estudantes, dentre eles um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma criança surda.	
Principais resultados	Os resultados evidenciaram que o jogo promoveu aulas inclusivas, facilitando a compreensão do conteúdo e incentivando a interação social. A estratégia do jogo demonstrou eficácia no desenvolvimento cognitivo, matemático e social dos estudantes, estimulando a colaboração e o aprendizado significativo. A utilização de recursos acessíveis foi fundamental para garantir a inclusão de todos os estudantes. Essa abordagem tem o potencial de contribuir para uma educação participativa, afetiva e equitativa, oferecendo oportunidades de aprendizado significativo ao longo da vida.	
Registro do recurso didático elaborado	<p>Figura 12 - Registro de alunos usando o jogo de Dominó do Sistema Monetário Brasileiro (JDSMB)</p>  <p>Fonte: Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes e Agranionih (2023).</p>	<p>Figura 14 - Peças do jogo de dominó e legendas (cédulas e moedas)</p>  <p>Fonte: Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes e Agranionih (2023).</p>
	<p>Figura 13 - Protótipo da peça de dominó do Sistema Monetário Brasileiro</p>  <p>Fonte: Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes e Agranionih (2023).</p>	<p>Figura 15 - Comparação jogo de dominó adaptado e JDSMB</p>  <p>Fonte: Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes e Agranionih (2023).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

c) Síntese da análise qualitativa dos artigos científicos

A partir da análise dos artigos é possível notar a importância do desenvolvimento e/ou adaptações dos recursos pedagógicos, visto que todos trazem um recurso ou uma proposição a qual tem a finalidade de promover maior interação e participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Os recursos quando adequados, respeitando e atendendo cada particularidade dos aprendizes indicam que possibilitaram acesso à informação, ao currículo, além de proporcionar um ambiente inclusivo.

Dos 6 (seis) artigos, pode-se perceber que 3 (três) se baseiam de forma direta na abordagem do DUA, trazendo recursos que atendem aos alunos com ou sem deficiência. Os artigos 1 e 2 se assemelham quanto ao tema, dado que o primeiro traz a proposição de recursos com adaptações para estudantes com baixa visão, cegos e surdos, baseados no DUA, enquanto o segundo artigo traz a aplicação do recurso para alunos cegos.

Os artigos 4 e 6 também apresentam semelhança no tema, falam respectivamente sobre dominó no sistema monetário brasileiro por meio do desenho universal para aprendizagem e estratégias diversificadas de ensino de geometria através do desenho universal para aprendizagem, ambos da área da matemática subsidiados pelo DUA.

As pesquisas 3 e 5 se assemelham no quesito uso de tecnologia assistiva, porém se diferem dado que a pesquisa 3 se refere a elaboração de um vídeo instrucional que visa promover acesso à informação e autonomia dos usuários nos ambientes da biblioteca. Já a pesquisa 5 tratou da análise da acessibilidade durante as aulas e no *chat* em um curso de especialização na modalidade EaD. No artigo 1 não é explicitado pelo autor, mas infere-se que seja uma pesquisa de desenvolvimento. No artigo 2, a pesquisa é de abordagem qualitativa, de campo com intervenção pedagógica.

Nos artigos 3 e 4 a pesquisa é exploratória-qualitativa, e já nos artigos 5 e 6 a abordagem é descrita apenas como qualitativa. Os artigos apresentaram seus procedimentos de forma bem particular.

O artigo 1, com base no componente curricular de Química, em que foi selecionado o conteúdo de Tabela Periódica, somado a isso, foram consideradas as necessidades de adaptação para alunos com deficiência. A partir disso, foram selecionadas quais adaptações apresentadas, em um total de 39 feitas e quais materiais seriam utilizados para a elaboração do recurso didático adaptado. No artigo 2, foram realizados 8 encontros, como meio de obtenção dos dados. No artigo 3, para a construção dos vídeos alguns fatores foram analisados e planejados até a produção final e divulgação. Os vídeos foram elaborados em oito etapas.

No artigo 4 foram desenvolvidos/adaptados recursos didáticos norteados pelos princípios do DUA. No artigo 5 foram analisadas um total de 41 aulas públicas, 10 vídeos produzidos e as interações ocorridas nas aulas via *chat*. E por fim, no sexto artigo aplicou-se o Jogo de Dominó do Sistema Monetário Brasileiro (JDSMB) como recurso e instrumento de mediação para ser trabalhado nas aulas de Matemática na perspectiva inclusiva.

A maioria das pesquisas foram identificadas como abordagem qualitativa de análise de dados e elaboração e/ou adaptação de recurso pedagógico. E pode-se perceber que, nem todas as pesquisas trouxeram o recurso já adaptado ou elaborado.

O artigo de Bastos (2016), por exemplo, traz uma proposição de recurso adaptado para o ensino de Química para alunos com deficiência, e a elaboração do recurso é demonstrada no ano seguinte na sua pesquisa com outros autores, tendo como foco estudantes cegos. Foi interessante analisar esses dois artigos, pois reafirmam que a teoria e a prática, quando bem alinhadas e desenvolvidas, funcionam e é possível, contribuindo com a prática docente e a aprendizagem dos alunos.

Nas pesquisas de Bastos (2016), Bastos, Dantas e Teixeira (2017), Zanon, Stellfeld, Jocoski, Kuroki, Góes, Agranionih (2023), Silva e Santos (2023) evidenciam que, o uso de recursos pedagógicos traz benefícios que impactam diretamente no processo de ensino aprendizagem dos aprendizes, proporcionando um ambiente interativo, apontando a importância de recursos acessíveis ao ensino de conteúdo específico, como por exemplo os conceitos químicos de natureza visual, como a tabela periódica.

É notório também que a utilização de recursos acessíveis foi fundamental para garantir a inclusão de todos os estudantes. Já a pesquisa de Gonçalves, Lira, Terto, Farias (2023), Cordeiro, Vieira e Souza (2024) demonstram que o uso de tecnologias e recursos digitais permitem acesso à informação, podendo contribuir para trazer autonomia e exploração da capacidade do conhecimento.

Mediante os artigos analisados é perceptível a aplicabilidade dos princípios do DUA em vários recursos, demonstrando a eficácia e importância do uso das ferramentas inclusivas, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio ou em cursos de ensino superior, a inclusão é possível e necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DUA tem sido abordado como uma perspectiva de muita relevância, favorecendo uma diversificação de conteúdos, múltiplos meios de apresentação e acesso ao currículo, permitindo que por meio de recursos adaptados, o aluno possa ter acesso ao conteúdo de maneira direta, atendendo suas especificidades e promovendo aulas inclusivas que facilitam a compreensão do conteúdo e propiciam um ambiente inclusivo e participativo.

Foi notório no resultado das pesquisas analisadas o impacto do DUA como subsídio para a elaboração e/ou adaptação dos recursos didáticos nas pesquisas brasileiras, demonstrando eficácia no desenvolvimento cognitivo, matemático e social dos estudantes, estimulando a colaboração e o aprendizado significativo.

A análise possibilitou identificar a elaboração de recursos pedagógicos com uma abordagem universal, ou seja, atendendo tanto os alunos com deficiência, quanto os demais alunos, permitindo, dessa maneira, que possa haver uma maior interação na sala de aula e demonstrando que a inclusão é possível.

Com a análise das pesquisas, também conseguiu-se avaliar como o DUA favoreceu a elaboração de recursos pedagógicos adaptados, o mesmo permitiu entender quais adaptações seriam necessárias dentro de cada necessidade, contribuindo para uma educação participativa, afetiva e equitativa, oferecendo oportunidades de aprendizado significativo ao longo da vida.

Por meio da revisão sistemática, com os descritores delimitadores e uma análise mais aprofundada, pode-se identificar as pesquisas que abordam a elaboração/utilização de recursos pedagógicos baseados no DUA, nos últimos 10 (anos), sendo viável apontar que os principais resultados identificados nas pesquisas brasileiras, quanto à elaboração de recursos pedagógicos inclusivos a partir do DUA, estão relacionados ao acesso dos aprendizes à informação e a interação social. Algumas pesquisas apontaram, por exemplo, a necessidade e importância de se ter autonomia para acessar a biblioteca, interagir em uma aula *online* e a ter experiência tátil com os recursos pedagógicos, viabilizados por meio do uso da Libras, do Braille e de tecnologias assistivas.

A pesquisa tem o intuito de contribuir significativamente com a aquisição de conhecimento acerca dos recursos utilizados baseados no DUA, permitindo que a abordagem DUA seja cada vez mais conhecida e aplicada no planejamento escolar, visando beneficiar os alunos, criando um ambiente inclusivo que respeite suas diferenças e particularidades, promovendo a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Amélia Rota Borges de. PROPOSIÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS: O ENSINO DE QUÍMICA E A TABELA PERIÓDICA. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12232>.
- BASTOS, Amélia Rota Borges de; DANTAS, Lucas Maia; TEIXEIRA, Raquel Lopes. Tabela Periódica Acessível: da proposição do recurso à implementação no ensino de alunos com deficiência visual. **Revista debates em ensino de química**, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1610/1477>.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.
- GONÇALVES, A. C. da C.; LIRA, A. de L., TERTO, F. C., & FARIAS, J. dos S. (2023). Biblioteca para todos: relato de experiência da produção de vídeo instrucional. **Caderno Pedagógico**, 20(8), 3257–3283. <https://doi.org/10.54033/cadpedv20n8-013>.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015 institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: L13146. Acesso em: 4 de dez. de 2024.
- MAIA CORDEIRO, K.; da SILVA VIEIRA, S. V.; da SILVA DE SOUZA, I. M. Acessibilidade e design pedagógico inclusivo no curso de especialização EaD. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS**, v. 29, n. 58, 38-55. <https://doi.org/10.55028/intermeio.v29i58.20251>.
- MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 14, 2020.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. São Carlos: De Castro, 2022.
- STELLFELD, J. Z. R.; JOCOSKI, J.; KUROKI, J. H.; GÓES, A. R. T.; AGRANIONI, N. T. Dominó no sistema monetário brasileiro por meio do desenho universal para aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 549–574, 2023. DOI: 10.48075/ReBECM.2023. v. 7.n.3.31006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/31006>. Acesso em: 11 out. 2024.
- SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **Anais do I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”**. Arq Mudi. 2007. Disponível em: INDISCIPLINA ESCOLAR.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

EMPREENDEDORISMO E O NOVO ENSINO MÉDIO: RELATOS SOBRE A CONFEÇÃO DE PLANOS DE NEGÓCIOS POR JOVENS ESTUDANTES



Cáio César Nogueira Martins¹

Lidiane Aparecida Alvim de Araújo²

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o mercado de trabalho tem experimentado profundas mudanças que dificultam o ingresso dos jovens. O avanço tecnológico, a automação de processos e a instabilidade econômica exigem novas habilidades dos profissionais e cria uma grande competitividade, o que torna o acesso a empregos formais cada vez mais desafiador. Além disso, a informalidade no trabalho tem crescido, já que muitos jovens, diante da falta de oportunidades, acabam se inserindo no mercado de trabalho de forma precária, sem direitos trabalhistas e com salários muitas vezes abaixo da média. Esse cenário evidencia a necessidade de repensar as estratégias de formação profissional e de uma melhor capacitação dos jovens (FABBRI; FERREIRA, 2023).

Para responder a esse cenário desafiador, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Novo Ensino Médio, com o objetivo de proporcionar uma formação mais flexível e alinhada às necessidades do mercado de trabalho atual. Embora passível de diversos questionamentos quanto a sua qualidade e exequibilidade, a reforma educacional estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 visa, pelo menos em tese, tornar a educação mais próxima da realidade profissional (FERRETI, 2017). Para o governo, o objetivo central dessa mudança reside em proporcionar

1 Cáio César Nogueira Martins: licenciado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Mestre em Ciência da Religião pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPCIR/UFJF). Doutorando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCSO/UFJF). E-mail: caio_martins.007@hotmail.com.

2 Lidiane Aparecida Alvim de Araújo: licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Licenciada em educação Especial (Universidade de Santa cecília) Pós graduada em Atendimento educacional Especializado, Pela Faveni. E-mail: lidianeapaaraujo@gmail.com.

aos alunos uma formação que os prepare tanto para os desafios do ensino superior quanto para os desafios do mercado de trabalho, que está em constante evolução (REZENDE, 2024).

Neste contexto, no ano de 2017 o estado de Minas Gerais passou a oferecer em diversas escolas o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), permitindo que o aluno escolha áreas de aprofundamento, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Técnico-profissionalizante. O objetivo é preparar os estudantes de forma mais completa, não apenas para a vida acadêmica, mas também para os desafios do mercado de trabalho, que exige habilidades mais diversificadas e específicas, valorizando a autonomia, o protagonismo e o afloramento da responsabilidade dos discentes em relação às suas escolhas (MINAS GERAIS, 2022; MENEZES, MARIANO, CUNHA, 2023).

Reconhecendo a necessidade de capacitação dos jovens para abrir e gerir um negócio próprio, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) incorporou no currículo escolar do ensino médio profissionalizante uma série de disciplinas voltadas ao empreendedorismo (MINAS GERAIS, 2021). Ao inserir essa temática no currículo, acredita-se que o Estado busca preparar os jovens para pensar de forma autônoma, buscando soluções para problemas e explorando oportunidades no âmbito do trabalho, em consonância com as diretrizes estabelecidas na lei que deu origem ao Novo Ensino Médio (MENEZES, MARIANO, CUNHA, 2023).

Nas aulas da disciplina intitulada *Inovação Social, Científica e Empreendedorismo*, ministradas a estudantes do 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública situada em um município do interior do estado, os alunos foram desafiados a criar seus próprios Planos de Negócios, levando em consideração as necessidades locais e as possibilidades de inovação.

A realização de atividades dessa magnitude é uma prática fundamental para quem deseja empreender, pois permite ao potencial empreendedor aprender a planejar e estruturar um projeto com base em análise de mercado, público-alvo, concorrência, e estratégias de marketing e finanças. (MORAES, MORAIS, 2020). Durante o processo, os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática os conceitos aprendidos, desenvolvendo habilidades como planejamento estratégico, criatividade, liderança e trabalho em equipe.

DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E DOS PARTICIPANTES

Conforme mencionado anteriormente, este trabalho pretende compartilhar as experiências vivenciadas junto aos alunos matriculados no 1º Ano do Ensino Médio no ano de 2023 em uma escola pública no interior de Minas Gerais. A escola retratada está situada no perímetro urbano, em um bairro da periferia da cidade, contando com aproximadamente 514 alunos residentes nas imediações da escola e bairros vizinhos (INEP, 2023). O educandário funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Nos dois primeiros turnos funcionam as turmas EMTI (Propedêutico e Profissional), e a noite as turmas de Ensino Médio regular e EJA.

No que tange as turmas profissionais, naquele ano de 2023 a escola se limitou a ofertar 03 turmas de 1º ano do Curso Técnico em Informática concomitante ao Ensino Médio, contado com 89 alunos nesta modalidade de ensino, conforme quadro abaixo.

Quadro 01: Quantitativo de participantes

	Turma A	Turma B	Turma C
Homens	14	21	16
Mulheres	16	11	11
	30	32	27
TOTAL	89		

Fonte: os autores

Via de regra, as turmas eram formadas por jovens entre 14 e 15 anos de idade, contando com algumas exceções advindas de alunos repetentes que não se inseriam nessa faixa etária. Quase todos os alunos ainda não estavam inseridos no mundo do trabalho. Muitos relatavam a necessidade de obtenção de renda própria, seja para garantir sua independência financeira, seja para contribuir com a manutenção das despesas familiares. Contudo, o fato da jornada de estudo do EMTI compreender dois turnos (manhã e tarde) impossibilitavam esses jovens de conseguirem um emprego/estágio formal.

Ao longo do ano escolar, houve a desistência de 7 alunos. Os principais motivos alegados foram o cansaço por permanecer por dois turnos no ambiente escolar, o risco de reprovação face a quantidade de disciplinas existentes no EMTI, e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho para auxiliar nas despesas domésticas. Impinge registrar que grande parte dos alunos gozavam de uma situação econômica modesta, cuja renda familiar mensal não ultrapassava a dois salários mínimos. Tal inferência se deu através de rodas de conversa informais com os discentes.

Também nessas conversas informais foi possível verificar que poucos pais tiveram acesso à universidade, e que muitos sequer concluíram o ensino médio. Diversos alunos pontuaram que embora os pais possuíssem vínculos empregatícios, estudavam a possibilidade de uma segunda fonte de renda para suprir as despesas domésticas. Essas constatações, associadas a atual realidade do mercado de trabalho reforça a necessidade das aulas de empreendedorismo para os jovens no decorrer do Ensino Médio.

AS AULAS DE EMPREENDEDORISMO E A CONFECÇÃO DOS PLANOS DE NEGÓCIOS

No primeiro bimestre de 2023, as aulas abordaram temas fundamentais sobre Empreendedorismo e o Mundo do Trabalho, com o objetivo de preparar os alunos para compreender as dinâmicas do mercado de trabalho e a importância de se capacitar para uma atuação profissional sólida e responsável. Inicialmente foram transmitidos os conceitos elementares do Empreendedorismo, destacando sua relevância no cenário atual e como ele pode ser uma alternativa viável para quem deseja buscar oportunidades no mercado de forma independente.

Uma das primeiras distinções feitas foi entre Trabalho Formal e Trabalho Informal. Entende-se como Trabalho Formal aquele exercido com reconhecimento estatal, seja com reconhecimento de vínculo empregatício ou de maneira empresarial, que ocorre dentro das normas estabelecidas pela legislação, garantindo acesso a direitos trabalhistas e a Previdência Social. Já o Trabalho Informal, por outro lado, ocorre sem o devido reconhecimento estatal, o que pode gerar uma série de consequências negativas tanto para o trabalhador quanto para o empregador, como a falta de direitos e a vulnerabilidade social. Naquela oportunidade foi enfatizada a importância de optar pela formalização, ressaltando que, apesar de algumas burocracias, o trabalho formal oferece mais segurança e proteção aos indivíduos.

Em seguida, foi feita a diferenciação entre os termos colaborador, empregador e empreendedor, três conceitos essenciais para quem ingressa no mundo do trabalho. O colaborador foi descrito como aquele que presta serviços para uma empresa ou pessoa, recebendo uma remuneração por isso. O empregador, por sua vez, é aquele que contrata o colaborador, sendo responsável por suas condições de trabalho e pelo cumprimento das leis trabalhistas. Já o empreendedor foi definido como alguém que cria e desenvolve um negócio, assumindo os riscos e buscando inovações para alcançar o sucesso. A abordagem dos temas visou destacar a importância de cada um desses papéis para o funcionamento da economia e para a dinâmica do mercado de trabalho.

Por fim, foi repassado aos discentes questões jurídicas fundamentais para o entendimento do mundo do trabalho. Foi introduzido o conceito de direito do trabalho, que envolve um conjunto de normas que regem a relação entre empregados e empregadores, garantindo que os direitos dos trabalhadores sejam respeitados e que as condições de trabalho sejam adequadas. O objetivo foi conscientizar os alunos sobre a importância de conhecer seus direitos desde o início da vida profissional, para que possam tomar decisões informadas e evitar possíveis abusos.

Além disso, também foi discutido o Direito Previdenciário, que trata da proteção social aos trabalhadores em casos de doenças, acidentes de trabalho, aposentadoria, entre outros. O professor explicou como a contribuição à Previdência Social garante ao trabalhador benefícios que são essenciais para sua segurança financeira no futuro, e como a formalização do trabalho é um passo crucial para garantir esses direitos. A previdência, portanto, foi apresentada como uma rede de proteção que visa assegurar que os trabalhadores possam contar com suporte em situações de vulnerabilidade.

Durante aquelas aulas, foi enfatizado o papel da conscientização sobre esses direitos, especialmente no contexto atual, onde muitos trabalhadores ainda se encontram em situações de trabalho informal, sem acesso a benefícios e sem a devida cobertura previdenciária. O professor alertou sobre os riscos dessa informalidade, como a exposição a acidentes de trabalho, a falta de acesso à aposentadoria, e a dificuldade de obtenção de crédito ou empréstimos.

Ao final do primeiro bimestre, os alunos foram incentivados a refletir sobre as escolhas que teriam que fazer no futuro em relação à sua trajetória profissional, considerando os prós e contras de cada uma das alternativas: ser empregado, empregador ou empreendedor. A proposta foi proporcionar uma visão ampla do mercado de trabalho e dar aos estudantes as ferramentas necessárias para que possam tomar decisões conscientes e informadas, baseadas no conhecimento adquirido durante o bimestre.

No segundo bimestre iniciou-se a construção de um Plano de Negócios pelos alunos. Os alunos foram inicialmente divididos em grupos de 04 a 06 integrantes e receberam a missão de desenvolver um plano detalhado e viável de um empreendimento de pequeno porte a ser instalado nas imediações da escola, razão pela qual deveriam considerar as necessidades da comunidade local. Essa dinâmica foi importante para proporcionar uma experiência prática e colaborativa, promovendo o aprendizado em grupo.

O primeiro passo para a elaboração do plano foi o recebimento de um formulário com 14 páginas, dividido em várias partes que guiaram os alunos ao longo do processo. A primeira seção do formulário foi intitulada “Levantamento Preliminar”, onde os grupos deveriam fazer uma série de reflexões iniciais sobre

o empreendimento. Nessa fase, foi fundamental que os alunos escolhessem o ramo ou a atividade que pretendiam explorar, levando em consideração as carências e oportunidades do bairro ao redor da escola. Essa escolha deveria ser cuidadosa, já que a proximidade com o público-alvo (a comunidade escolar) exigiria uma análise sobre as necessidades dessa população.

Além de definir o ramo de atividade, os alunos deveriam também escolher um nome fantasia para o estabelecimento, um elemento importante para a construção da identidade da empresa. O nome escolhido precisaria ser atraente, fácil de lembrar e refletir os valores da empresa. Nesse momento, os grupos também precisaram pensar sobre os produtos ou serviços que seriam oferecidos e como poderiam satisfazer as necessidades do público-alvo. A localização, por sua vez, deveria ser vantajosa e de fácil acesso para os futuros clientes.

Outro aspecto relevante da primeira parte do levantamento foi à análise de concorrência. Os alunos foram orientados a pesquisar os principais concorrentes na região e identificar suas vantagens e desvantagens. Com essas informações, os grupos deveriam definir estratégias para competir de maneira eficaz, buscando oferecer algo que se destacasse da concorrência, seja pela qualidade, preço, ou por um atendimento diferenciado. A publicidade também foi um ponto crucial: os alunos precisaram pensar em formas de divulgar o novo empreendimento, utilizando mídias tradicionais ou digitais, dependendo do orçamento disponível.

A segunda parte do formulário estava focada na construção da identidade da empresa. Nesse momento, os alunos precisaram refletir sobre os pilares que guiarão o negócio, como missão, visão e valores. A missão da empresa deveria expressar seu propósito e o que ela busca entregar aos clientes. A visão, por sua vez, tinha que ser uma projeção do futuro do empreendimento, refletindo os objetivos de crescimento e sucesso a longo prazo. Já os valores deveriam traduzir os princípios e ética que norteiam as ações da empresa, como compromisso com a qualidade, respeito ao meio ambiente ou responsabilidade social.

Com a identidade da empresa bem definida, os alunos passaram à etapa de planejamento financeiro, onde deveriam listar e orçar os itens necessários para estruturar o negócio. Maquinários, equipamentos, utensílios e outros itens essenciais foram levantados e calculados, sempre buscando opções que fossem viáveis dentro da realidade financeira de um empreendimento de pequeno porte. A utilização de computadores com acesso a internet foi crucial para realizar essa pesquisa de mercado, uma vez que permitiu acesso a fornecedores e preços atualizados, facilitando a tomada de decisões de compra.

Além disso, foi solicitado aos grupos que realizassem um levantamento dos insumos necessários para a operação mensal do empreendimento, como matérias-primas ou produtos que seriam vendidos. Os alunos também precisaram identificar as despesas básicas mensais, como contas de água, energia, internet,

materiais de limpeza, publicidade e outros custos operacionais. Essas informações eram fundamentais para garantir que o empreendimento fosse financeiramente viável e que os custos estivessem dentro do orçamento projetado.

Outro conceito importante que os alunos aprenderam foi o do capital de giro. Eles foram orientados a calcular o valor necessário para cobrir as despesas operacionais da empresa durante os primeiros meses, até que o negócio começasse a gerar receita suficiente para se manter. A estimativa do capital de giro foi uma etapa importante, pois permitiu aos alunos perceberem a dinâmica de fluxo de caixa e a necessidade de recursos para manter as operações funcionando sem interrupções.

A questão do imóvel a ser utilizado também foi abordada. Os alunos foram informados de que o empreendimento deveria ser montado em um imóvel alugado e que, via de regra, os aluguéis exigem caução. Esse dado levou os grupos a estimar o valor do aluguel e da caução, o que representou mais uma despesa inicial a ser considerada no planejamento financeiro. Com base nessas informações, os alunos puderam calcular o valor total do investimento inicial, utilizando a fórmula que somava o Investimento Estrutural, as Despesas Mensais, o Capital de Giro e o valor da Caução.

Com a parte financeira mais estruturada, os grupos passaram a definir o quadro societário do empreendimento. Essa etapa envolveu a escolha dos sócios, incluindo a designação de um sócio administrador, responsável legal pela empresa. A função do sócio administrador foi detalhada, incluindo a responsabilidade por assinar contratos, admitir e demitir funcionários, e representar a empresa perante órgãos oficiais. Além disso, os alunos realizaram a divisão de tarefas entre os sócios, o que os ajudou a compreender a complexidade e a importância de cada função dentro do negócio.

A definição do pró-labore, ou retirada mensal dos sócios a título de salário, também foi uma parte importante do exercício. Os alunos simularam como seria a divisão dos lucros e as retiradas mensais de cada sócio, considerando a saúde financeira da empresa. Além disso, a simulação de um possível empréstimo para financiar a criação do negócio permitiu aos alunos compreenderem as condições de crédito e os custos de endividamento envolvidos no processo de abrir uma empresa.

Finalmente, a última fase do processo foi a criação do layout do estabelecimento e o design da logomarca. Esses elementos visuais foram fundamentais para a construção da identidade da marca e para a forma como o público perceberia o empreendimento. Os alunos aprenderam a importância do design na atração de clientes e na consolidação da imagem da empresa no mercado. O layout do espaço também precisaria ser funcional e otimizado para facilitar as operações diárias.

Ao longo do terceiro bimestre, os discentes ficaram incumbidos de realizar uma apresentação do Plano de Negócios. Foram orientados a confeccionar uma apresentação em *Power-Point* ou *Canva* detalhando as informações contidas no documento elaborado no bimestre anterior. Dessa maneira, foi possível trabalhar transversalmente com os alunos noções de informática básica.

Cada grupo dispunha de até 10 minutos para apresentar o trabalho para os demais grupos de sua turma. As apresentações ocorreram no anfiteatro da escola. A avaliação dos trabalhos foi dividida em três partes, a saber: pontos atribuídos pelo professor, pontos atribuídos pelos demais grupos, pontos de autoavaliação do grupo. Os grupos ainda tiveram um momento de feedback individual, e um segundo momento de feedback coletivo. Acredita-se que o uso dessas formas de avaliação e de devolutiva dos resultados tende a melhor envolvê-los no processo de aprendizagem, além de despertar o senso crítico e a autocrítica, proporcionando um *lôcus* de troca de experiências e impressões.

Já no quarto e último bimestre os alunos tiveram noções de como colocar em prática o Plano de Negócios confeccionado através de cinco passos:

Quadro 02: Cinco Passos para Abertura do Próprio Negócio

Passos	Detalhamento
1º Levantamento de Capital:	<p>É o levantamento de dinheiro para quitar às despesas inerentes a abertura do negócio, tais como: local, itens estruturais, insumos, etc. Via de regra, pode ocorrer nas formas abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos próprios: ocorre quando os sócios investem do próprio bolso o valor para abertura de um empreendimento. • Tomada de empréstimo: ocorre quando os sócios buscam linhas de crédito junto a instituições bancárias para fins de custear a abertura de um empreendimento. Os juros tendem a ser menor nas seguintes hipóteses: <ul style="list-style-type: none"> ➢ <i>Hipoteca:</i> oferta de um bem imóvel como garantia de pagamento. ➢ <i>Penhor:</i> oferta de um bem móvel como garantia de pagamento ➢ <i>Alienação Fiduciária:</i> a propriedade do bem só é transferida ao tomador de empréstimo mediante a quitação total do valor e dos juros. • Procura por Investidor Anjo: ocorre quando terceiros investem capital próprio em empresas nascentes com alto potencial de crescimento, estabelecendo um conjunto de condições para realização do aporte financeiro.
2º Formalização do Negócio:	<p>O empreendedor necessita verificar quais burocracias são necessárias para abertura do próprio negócio. Cada tipo de negócio pode ter normas próprias de funcionamento, que devem ser observadas.</p> <p>Ex.: Alvará da Prefeitura, vistoria do Corpo de Bombeiros, elaboração e registro do Contrato Social perante a Junta Comercial, etc.</p>
3º Contratação e treinamento de pessoal:	<p>Deve-se verificar a necessidade de contratação de mão-de-obra para trabalhar no empreendimento. Visando a qualidade dos produtos e serviços, faz-se necessário alinhamentos entre a equipe, o que envolve treinamentos que vão desde o atendimento até a execução dos serviços/ confecção dos produtos.</p>
4º Estratégias de Marketing:	<p>É nesta fase em que as artes (visuais, auditivas e/ou audiovisuais) devem ser escolhidas e trabalhadas, bem como se deve escolher quais canais serão utilizados para a divulgação (rádio, TV, internet, panfletos, etc). Nada impede que durante o funcionamento do empreendimento as estratégias sejam redefinidas para otimizar os resultados.</p>
5º Inauguração:	<p>É o momento em que o empreendimento começa a funcionar de fato. É o momento em que o empreendedor expõe seus produtos/serviços pela primeira vez aos seus clientes. Diversas estratégias para lançamento da marca e produtos/serviços podem ser utilizadas.</p> <p>Ex.: festa de lançamento restrita para convidados, degustação de produtos, promoções para atrair clientes, etc.</p>

Fonte: os autores

Em resumo, a confecção de um Plano de Negócios pelos alunos foi um exercício completo que envolveu o desenvolvimento de habilidades essenciais para a criação de uma empresa. Desde a escolha do ramo de atividade até o planejamento financeiro e a construção da identidade da marca, os alunos passaram por todas as etapas do processo empreendedor, adquirindo conhecimentos valiosos sobre como planejar, organizar, administrar e executar um negócio. Esse exercício não apenas os preparou para a realidade empresarial, mas também incentivou o pensamento estratégico e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para qualquer empreendedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do empreendedorismo no currículo do Novo Ensino Médio oferta oportunidades para os jovens desenvolverem e aprimorarem habilidades necessária, como criatividade, liderança, tomada de decisão e aptidão empresarial. Ao desenvolver planos de negócios, os estudantes não apenas aprendem sobre a teoria relacionada ao tema, mas também vivenciam a prática, o que pode prepará-los melhor para os desafios encontrados na área de atuação.

Sem embargo de, o ensino do empreendedorismo seja primordial, a diligência de planos de negócios pode ser árdua para muitos estudantes. A lacuna de experiência e prática, necessidade em compreender aspectos financeiros e administrativos, ou até mesmo o receio do fracasso podem dificultar o processo de aprendizagem. A utilização de tecnologias digitais e ferramentas inovadoras na elaboração de planos de negócios pode fazer uma diferença notória no processo de ensino. Jovens estudantes, com mais acesso a tecnologias, podem se beneficiar de recursos como softwares de gestão, plataformas de marketing digital e outros instrumentos de análise, tornando a experiência mais sofisticada agregando com as realidades do mercado.

A ideia de instigar o empreendedorismo no Novo Ensino Médio contribui para uma maior inclusão social, oferecendo aos estudantes, principalmente os de comunidades mais vulneráveis, uma nova perspectiva sobre possibilidades de geração de renda e autonomia. Ao elaborar e executar planos de negócios, eles ganham uma visão mais ampla sobre o mercado e suas potencialidades. Efetivamente, abordar o empreendedorismo no Novo Ensino Médio, com a elaboração de planos de negócios pelos estudantes, é uma dinâmica que pode ocasionar inúmeros benefícios tanto para os jovens quanto para a sociedade. Contudo, é importante que esse processo seja bem construído e que os estudantes tenham o apoio necessário para transpor os desafios. A função da escola, dos educadores e dos gestores é imprescindível para assegurar que o empreendedorismo seja compreendido e aceito não apenas como uma forma de gerar ganhos, mas com um mecanismo de mudança econômica e social.

REFERÊNCIAS

FABBRI, Enzo; FERREIRA, Ricardo. Dificuldades no ingresso de jovens no mercado de trabalho brasileiro. **Revista Tópicos**, v. 1, n. 4, 2023. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/dificuldades-no-ingresso-de-jovens-no-mercado-de-trabalho-brasileiro>. Acesso: 05 jan. 2025.

FERRETTI, Celso. João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>. Acesso em: 05 jan. 2025.

INEP. Censo da Educação Brasileira. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31015059-ee-professor-joao-anastacio>. Acesso em: 27 jan. 2025.

MENEZES, Rodolfo Pombo; MARIANO, Sandra Regina Holanda; CUNHA, Robson Moreira. A Educação para o Empreendedorismo no Novo Ensino Médio: uma análise dos documentos orientadores curriculares estaduais. **Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/58848>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MINAS GERAIS. **Ensino Médio em Tempo Integral**: documento orientador. Cartilha elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 11 jan 2025.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.668/2021: dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional - EMTI para as turmas de 1º ano com início em 2022 nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4668-21-r - Public. 03-12-21.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MORAES, Ithaúna Albuquerque Martins. MORAIS, Raimundo Nonato de. **A importância do plano de negócios para uma gestão mais eficiente**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 04, nº 06, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/plano-de-negocios>. Acesso em 11 jan 2025.

REZENDE, Dorinha Seabra. Rumo a um Novo Ensino Médio: os desafios e perspectivas da reforma da reforma. **Revista Exame**, 17 de maio de 2024. Disponível em: <https://exame.com/brasil/rumo-a-um-novo-ensino-medio-os-desafios-e-perspectivas-da-reforma-da-reforma/>. Acesso em: 11 jan. 2025

MINAS GERAIS. Ensino Médio em Tempo Integral: documento orientador. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf> . Acesso em: 11 jan 2025.

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O USO DAS TDICs E DAS REDES SOCIAIS



Joana Guílares de Aguiar¹

Lucas Ribeiro de Menezes²

INTRODUÇÃO

O contínuo avanço da tecnologia tem proporcionado numerosas discussões em variados âmbitos. No que se refere à educação, este assunto é recorrente nas últimas décadas (CRUZ, 2024). Ao explorar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), equipamentos que possuem acesso à internet e não funcionem por meios analógicos (CORRÊA; BRANDEMBERG, 2021), no processo de ensino, os professores precisam se apropriar desses recursos para conseguirem manipulá-los.

A literatura aponta que os docentes podem apresentar resistência na implementação do uso de TDICs em sua prática pedagógica devido ao sentimento de não capacitação dos mesmos na utilização de tecnologias digitais (OLIVEIRA; PASQUALLI, 2024). Além disso, ao incorporar essas tecnologias ao Ensino de Ciências é possível realizar uma ponte entre o conteúdo e a realidade do aluno imerso em um mundo virtual, de forma a materializar conceitos intangíveis com os conceitos científicos de Química (OLIVEIRA; PASQUALLI, 2024).

Nesse contexto, o uso das redes sociais, como um recurso pedagógico, vem se mostrando interessante como ferramentas promissoras quando o seu uso é bem planejado e executado por professores (LISBÔA; SILVA, 2024). Aguiar (2007, p. 2) define as redes sociais como “[...] métodos de interação que sempre visam algum tipo de mudança concreta na vida das pessoas, no coletivo e/ou nas organizações participantes”. Com isso, pode-se dizer que a mudança em

1 Professora adjunta do Departamento de Química Inorgânica do Instituto de Química da UFF e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza (PPECN/UFF) joana_aguiar@id.uff.br.

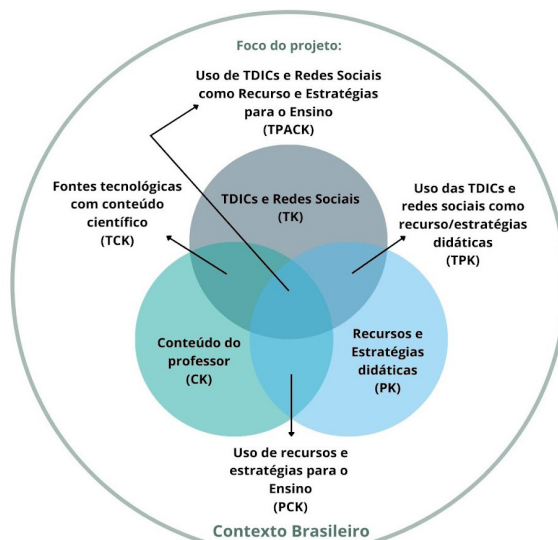
2 Mestrando em Ensino de Ciências da Natureza - PPECN/UFF. Licenciado em Química UFF. lucasmenezes@id.uff.br.

questão pode alcançar o âmbito educacional quando docentes se apropriam dessas redes como instrumentos de disseminação de conteúdos científicos, uma vez que são compreendidas como veiculadores de informações e espaços de caráter dinâmico com amplas conexões (DA SILVA, 2010).

É de extrema importância que educadores estejam preparados desde a sua formação inicial, mas também continuem se instruindo ao longo do magistério devido à constante atualização tecnológica (BERALDO; MACIEL, 2016). Para que o professor se utilize de tecnologias para ensinar, é necessário não apenas conhecimento técnico, mas sim uma articulação com seu conteúdo de especialização.

Todavia, este procedimento apresenta algumas dificuldades que são explicadas por Koehler e Mishra (2005) quando desenvolveram o modelo teórico do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo - TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). Disposto em um diagrama de Venn (Figura 1) o modelo apresenta três grandes áreas: Conhecimento de Conteúdo - CK (domínio sobre o conteúdo a ser ensinado), Conhecimento Pedagógico - PK (sabedoria relacionada à gestão do processo de ensino-aprendizagem e da sala de aula) e o Conhecimento Tecnológico - TK (instrução para operação de tecnologias, sejam digitais ou não) (MISHRA; KOEHLER, 2006). Para empregar o TK, o docente deve estar continuamente estudando as tecnologias associadas à educação em razão de suas constantes atualizações (KOEHLER; MISHRA, 2008).

Figura 1. Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo aplicado à pesquisa.



Fonte: Os autores.

Essas três grandes áreas de conhecimento se sobrepõem e originam interseções e seus novos conhecimentos, são elas o PCK, que considera a capacidade do professor de ensinar e organizar os conteúdos específicos em formas pedagógicas poderosas adaptadas ao contexto dos estudantes (SHULMAN, 1986), o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico - TPK, que consiste na habilidade do manuseio de tecnologias e sua aplicabilidade para o ensino e vice-versa, implicando na responsabilidade do profissional da educação discernir qual o melhor recurso tecnológico para utilizar de acordo com a atividade (MISHRA; KOEHLER, 2006) e o Conhecimento Tecnológico de Conteúdo - TCK, que ilustra as influências e limitações entre as tecnologias e os conteúdos, atribuindo ao docente o papel de escolher o melhor recurso tecnológico para a representação da matéria (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Além dessas, a última interseção é o resultado da sobreposição dos três elementos-chave iniciais, denominada de Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo – TPACK, inserido em um contexto educacional diretamente influenciado pela cultura (MISHRA; KOEHLER, 2006). Ao aplicar o modelo TPACK à esta pesquisa é obtido o diagrama de Venn representado na Figura 1. Com isso, esta pesquisa teve como objetivo investigar a percepção de professores do Ensino Médio sobre o uso das TDICs e das redes sociais como recursos e/ou estratégias didáticas.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa empregada neste estudo foi qualitativa (CRESWELL, 2007), pois estudou aspectos subjetivos de determinado grupo social que participou ativamente no procedimento de coleta de dados, analisados e interpretados de maneira impessoal pelos autores, que configura o caráter de uma pesquisa interpretativa.

A pesquisa ocorreu no Estado do Rio de Janeiro em 2022 envolvendo 15 participantes, todos professores ativos do Ensino Médio da rede pública e/ou privada. O convite para a colaboração na pesquisa foi enviado via e-mail esclarecendo os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do trabalho, o qual tem caráter anônimo, voluntário e sem remuneração para os seus participantes. O estudo obedeceu à Resolução n. 510 do Conselho Nacional de Saúde sobre Pesquisas com Seres Humanos (BRASIL, 2016), e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O instrumento de coleta de dados foi um questionário, desenvolvido na plataforma Google Forms®, dividido em três seções (Quadro 1).

Quadro 1. Seções, perguntas e tipos de respostas contidas no formulário.

Seção	Pergunta	Tipo de Respostas	Opções
Identificação	Nome Completo	Resposta Curta	Opcional
	Idade (coloque apenas números)	Resposta Curta	Números Inteiros
	Tempo de Docência	Lista Suspensa	Não tenho experiência em docência Até 1 ano De 1 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos De 16 a 20 anos Mais de 20 anos
	Em qual(is) tipo(s) de instituição você já lecionou ou leciona atualmente	Múltipla Escolha	Privada Pública Pública e Privada
Uso das Tecnologias	Assinale TODAS as opções que incluem Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) com potencial para serem usadas na educação	Caixa de Seleção	Lousa Interativa Podcast Jornal TV Pendrive Revista Tablet/ Smartphone Correio eletrônico (e-mail) Smart TV Bluetooth Apresentação (Power Point)
	Julgue as afirmativas abaixo considerando o seu grau de concordância	Grade de Múltipla Escolha	Linhas: Eu sempre uso as redes sociais na minha vida privada Eu tenho muito interesse em novas tecnologias associadas à educação Eu sempre uso as TDICs para lecionar Eu sempre incorporo as redes sociais na minha disciplina Eu acredito que as redes sociais são ótimas ferramentas de suporte ao ensino Eu acredito que as redes sociais são ótimas ferramentas de suporte à aprendizagem A infraestrutura da escola limita completamente o uso das TDICs/redes sociais em sala de aula As condições socioeconômica dos alunos limita completamente o uso das TDICs/redes sociais em sala de aula Colunas: Discordo totalmente Discordo parcialmente Neutro Concordo parcialmente Concordo totalmente
	Avalie com que frequência você utiliza cada um dos recursos abaixo para fins pedagógicos	Grade de Múltiplas Escolhas	Linhas: Computador/slide Smart TV Vídeos do YouTube Podcast Redes Sociais (Facebook®, Instagram®, TikTok®). Colunas: 1 (nunca) a 5 (sempre)
Percepção	Você utiliza ou já utilizou as redes sociais como um recurso ou estratégia de ensino e aprendizagem? Se sim, de que maneira?	Parágrafo	Resposta Pessoal
	Qual a sua opinião sobre o uso das redes sociais para fins pedagógicos? Se possível, cite algumas vantagens e desvantagens.	Parágrafo	Resposta Pessoal

Fonte: os autores.

A análise dos dados se estabeleceu na organização e sistematização das respostas obtidas em planilhas, seguida da criação de gráficos no Microsoft Excel® de frequência e tendências destas variáveis. Os dados da seção de “identificação” têm o objetivo de conhecer o perfil dos participantes. Tratou-se individualmente e foram analisados em conjunto os dados obtidos na seção

denominada “uso das tecnologias”, confrontando com o conhecimento avaliado sobre identificação de TDICs, disposto em um gráfico de barras laterais com o nível de concordância em colunas e algumas afirmativas em linhas. Para cada uma delas, foi calculada a média ponderada dos escores cedidos pelos participantes na escala Likert 5-níveis, seguida da criação de uma tabela em ordem crescente de pontuação. Por fim, para as perguntas abertas da seção “percepção” foi realizada uma análise qualitativa das respostas adquiridas, categorizadas de acordo com o seu conteúdo explorando suas descrições.

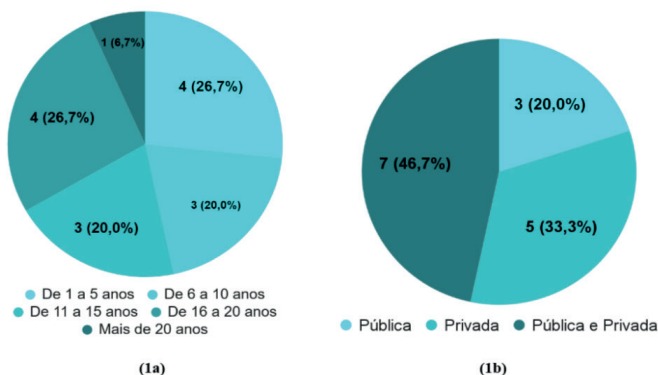
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa coletou dados entre os meses de junho e setembro de 2022 e contou com a participação de 15 professores do Ensino Médio comum ou integrado ao profissionalizante com idades entre 24 e 48 anos (35 anos de média e mediana e desvio-padrão de 8).

No que diz respeito ao tempo de docência (Gráfico 1a), nota-se que 53,4% dos participantes lecionam há mais de 11 anos, configurando que mais da metade dos profissionais iniciaram o magistério em 2012 ou anteriormente a esse ano, o que indica que as tecnologias disponíveis como recurso nesse período não eram tão desenvolvidas quanto às alternativas de tecnologias atuais (NOVA; ALVES, 2003). Desta maneira, atenta-se para a necessidade da formação continuada dos professores devido a importância da sua permanência nas sucessivas formações sociais e tecnológicas que demandam desenvolvimento profissional e a capacidade intelectual de aprendizagem. Isto é, além de ter o conhecimento de conteúdo é desejável que o educador disponha de conhecimento tecnológico atualizado, para isso é indispensável a sua constante profissionalização para que consiga promover diferentes níveis de qualificação, fazendo com que esse estudo potencialize a sua apropriação e autonomia ao ensinar e se comunicar com os alunos (RAMALHO; NÚÑEZ, 2019). Com isso, espera-se que os participantes venham se aperfeiçoando desde o início da sua prática docente, em relação ao seu conhecimento tecnológico.

Segundo os dados obtidos a respeito do tipo de instituição de atuação dos participantes dispostos no Gráfico 1b, afirma-se que 66,7% dos educadores possuem experiência em instituições públicas e 80,0% em instituições particulares, ao mesmo tempo que 46,7% vivenciaram as vantagens e limitações em ambas as instituições. O que implica numa heterogeneidade na prática dos participantes, em que parte possui uma visão abrangente enquanto uma parcela atua ou já atuou em apenas uma das instituições.

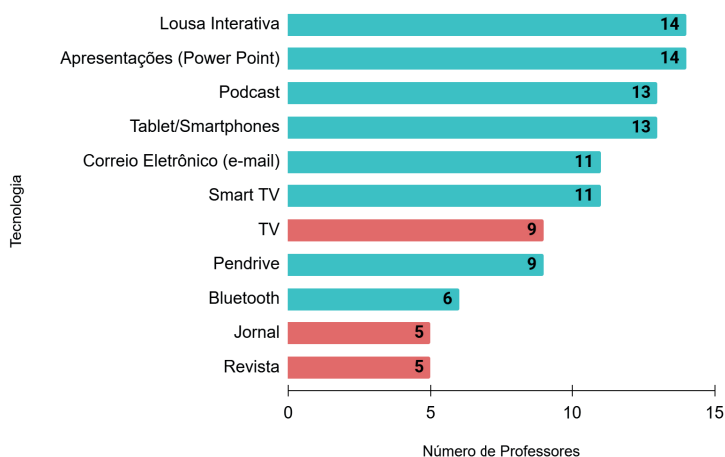
Gráfico 1. Informações dos participantes em relação **a)** Tempo de docência **b)** Tipo de instituição em que atua.



Fonte: Os autores.

Levando em consideração a finalidade deste estudo, para que seja possível investigar a percepção de professores do EM sobre o uso das TDICs como recursos e/ou estratégias didáticas, é necessário analisar a sua capacidade de identificar essas tecnologias, em razão de se diferenciarem de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Suas divergências se estabelecem em suas funções e limitações, as TICs são analógicas e não usufruem do acesso à internet enquanto as TDICs são denominadas como digitais (CORRÊA; BRANDEMBERG, 2021). O Gráfico 2 apresenta a quantidade de votos que cada uma das tecnologias recebeu, os participantes deveriam assinalar as TDICs presentes, expressas em azul. Aquelas dispostas em vermelho correspondem às TICs e não deveriam receber votos.

Gráfico 2. Compreensão dos participantes sobre exemplificações de TDICs.



Fonte: Os autores.

A partir dos dados obtidos, é possível afirmar que alguns professores possuem dificuldades em identificar TDICs, visto que 33,3% votaram em “Jornal” e “Revista” e 60,0% em “TV”. Com isso, essa pesquisa possui potencialidade de influência nas demais respostas devido ao equívoco nas definições sobre o tema. É importante ressaltar que existem modelos de jornais, revistas e TV que são digitais, todavia os exemplos escolhidos para a questão não condizem com TDICs.

A Tabela 1 apresenta as médias ponderadas dos escores atribuídos pelos participantes a algumas afirmações, disponíveis no Quadro 1. O nível de concordância dos professores é maior quanto mais próxima de 5,0 for a média, além disso, também é possível deduzir a periodicidade da utilização de tecnologias e a sua percepção, mais ou menos positiva.

Segundo os dados levantados na Tabela 1, é possível dizer que os docentes utilizam as redes sociais em seu dia a dia com alta frequência, com isso, conhecem minimamente suas operações e ferramentas para manipulá-las. Também é possível afirmar que os professores se interessam veementemente por novas tecnologias associadas à educação e acreditam que as redes sociais são boas ferramentas de suporte ao ensino e à educação. Contudo, raramente as incorporam à sua prática, corroborando com os estudos pertinentes do modelo TPACK. Este último aborda a competência de professores em articular três grandes áreas do conhecimento, sendo elas o tecnológico, pedagógico e de conteúdo. Isto é, embora haja entendimento e propriedade sobre ferramentas digitais das redes sociais, os docentes devem saber como associar esse conhecimento com as práticas pedagógicas e o conteúdo científico para então integrar as tecnologias à sala de aula.

Tabela 1. Média ponderada das opiniões dos participantes sobre algumas afirmações.

Afirmações	Média Ponderada
Eu sempre incorporo as redes sociais na minha disciplina	2,3
As condições socioeconômicas dos alunos limitam completamente o uso das TDICs/redes sociais em sala de aula	3,3
A infraestrutura da escola limita completamente o uso das TDICs/redes sociais em sala de aula	3,4
Eu sempre uso as TDICs para lecionar	3,7
Eu acredito que as redes sociais são ótimas ferramentas de suporte ao ensino	3,8
Eu acredito que as redes sociais são ótimas ferramentas de suporte à aprendizagem	3,9
Eu sempre uso as redes sociais na minha vida privada	4,3
Eu tenho muito interesse em novas tecnologias associadas à educação	4,7

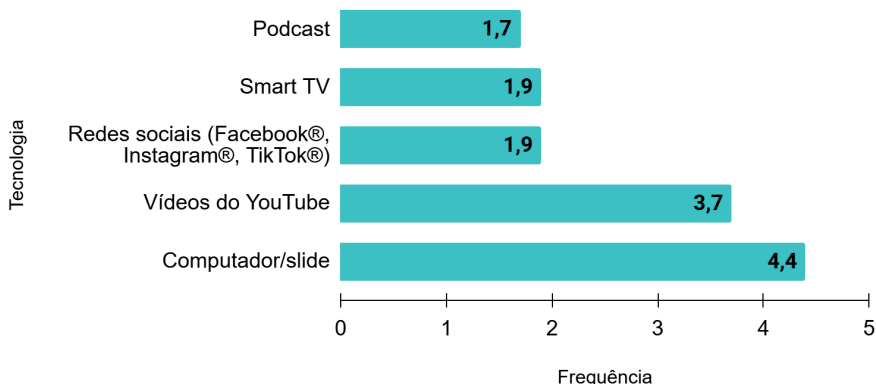
Fonte: Os autores.

Ainda que acreditem na potencialidade de redes sociais em práticas pedagógicas, os participantes não as escolhem ao utilizarem TDICs em sala de aula, dado as médias obtidas para as afirmações “Eu sempre incorporo as redes

sociais na minha disciplina” (2,3) e “Eu sempre uso as TDICs para lecionar” (3,7). A eventual ou não utilização das redes sociais em aula pode não estar relacionada à articulação do conhecimento tecnológico com o pedagógico e de conteúdo, mas sim a infraestrutura das escolas (3,4) e as condições socioeconômicas dos alunos (3,3). Portanto, essas médias neutras, que tendem a concordar parcialmente, indicam a inviabilidade ou escassez de recursos tecnológicos como aparelhos eletrônicos e internet de banda larga disponibilizada pelas instituições ou o acesso à internet móvel por parte dos alunos.

Com a finalidade de mensurar a frequência com que os participantes integram as TDICs em sala de aula, foram listadas algumas tecnologias que deveriam ser julgadas numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre). As médias ponderadas obtidas para cada uma delas estão contidas no Gráfico 3.

Gráfico 3. Frequência de utilização das TDICs em sala de aula pelos participantes, sendo de 1 (nunca) a 5 (sempre).



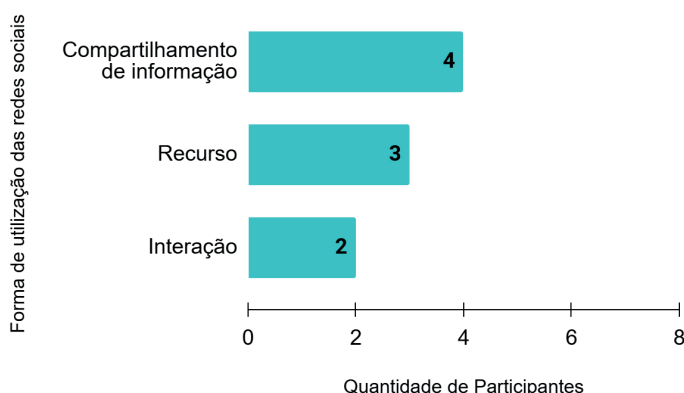
Fonte: Os autores.

Diante dos resultados, afirma-se que computadores/slides (4,4) e vídeos do youtube® (3,7) são as tecnologias utilizadas mais frequentemente. Embora este último se trate de um recurso de mídias de uma plataforma digital que se assemelha das redes sociais ao publicar vídeos como Facebook®, Instagram® e TikTok®, de maneira contraditória, essas redes sociais receberam média de 1,9. A discrepância na utilização dessas tecnologias, que possuem ferramentas parecidas, pode estar relacionada ao tempo de existência do YouTube®, que é precedente ao WhatsApp®, Instagram® e TikTok®, ou então pela descredibilidade que os conteúdos dessas últimas plataformas podem transmitir ao permitir que sejam criados sem a verificação de sua confiabilidade. Para além da utilização midiática, as redes sociais podem ser exploradas para a comunicação entre alunos e professores, fazendo com que seja mais amplamente utilizada no âmbito educacional.

Uma possível justificativa para a baixa adesão de Smart TV (1,9) é a infraestrutura escolar, visto que este é um equipamento caro que necessita de segurança e manutenção. Por último, a baixa frequência na utilização de podcasts vinculada a prática docente dos participantes pode estar associada a escassez de materiais disponíveis, que segundo Pérez (2012), está relacionada a dificuldade de produção do mesmo, pois se faz necessário o conhecimento tecnológico para manusear este recurso e articulá-lo com o PCK (como retratado pelo modelo TPACK).

Em relação à utilização de redes sociais como recurso ou estratégia pedagógica pelos participantes. Oito dentre os quinze participantes (53,3%) alegaram nunca terem usufruído de redes sociais em sala de aula, ao passo que 46,7% afirmaram possuir essa vivência. De maneira similar ao que já foi apresentado na Tabela 1, mesmo que os docentes saibam manusear ferramentas digitais de redes sociais para a sua vida privada, a maioria não as implementa e não se apropria de suas ferramentas e potencialidades para a educação. É válido dizer que isso pode se relacionar com a capacidade de articular o conhecimento tecnológico com o pedagógico, ou então as impossibilidades físicas como a infraestrutura das escolas em que lecionam, como discutido anteriormente.

Em seguida, foi pedido para que os participantes, que afirmaram já terem utilizado redes sociais em sala de aula, descrevessem a sua experiência e a maneira pela qual as usaram (Gráfico 4). Dentre os sete participantes, quatro (57,1%) afirmaram utilizar com finalidade de compartilhamento de informações em virtude da facilidade de comunicação com seus alunos em plataformas que eles dominam. O que implica em um maior engajamento dos mesmos em aula e no conteúdo específico do professor por estarem imersos nessa realidade. Outrossim, dois professores (28,6%) indicaram se comunicar com seus alunos por meio das redes sociais. A partir destas interações, foi possível realizar uma aproximação com uma linguagem tecnológica comum aos estudantes, de forma a promover e colaborar para o processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, também foi descrita a função de recurso audiovisual ao inserir vídeos do YouTube® como suporte ao abordar conteúdos específicos. O que contribui para inúmeras possibilidades de estratégias e contextualizações em diferentes metodologias e abordagens pedagógicas, de maneira a engrandecer o processo de ensino distanciando-o da educação tradicional.

Gráfico 4. Categorização da utilização de redes sociais pelos participantes para fins pedagógicos.

Fonte: Os autores.

Ao serem questionados a respeito da utilização pedagógica de redes sociais, 10 professores participantes (67%) declararam explicitamente uma opinião favorável citando termos como Válido/Favorável/Interessante/Potencial/Proveitoso, corroborando com a média alta obtida na Tabela 1 ao avaliarem as afirmativas sobre as redes sociais serem ótimas ferramentas de suporte à aprendizagem e ao ensino. Em discordância, apenas um professor a indicou com a expressão ‘Complicado’ afirmando que “[...] para utilizar como uma ferramenta oficial é mais complicado, pois os alunos vão se aproveitar disso para outros fins, que não sejam pedagógicos. Porém, não se pode generalizar. [...]”, ou seja, o participante exprime uma opinião composta de uma visão negativa sobre a manipulação das plataformas pelos discentes em um contexto educacional, mas também alega que esse não deve ser um comportamento universal e pode haver alunos que não se portam dessa maneira. Também houve aqueles que não declararam a sua opinião (27%). As vantagens e desvantagens sobre práticas com redes sociais em aula expostas em cada uma das opiniões dos participantes foram organizadas no Quadro 2 em ordem decrescente de repetição.

Com base nos dados do Quadro 2, é possível afirmar que parte dos docentes acreditam que inserir as redes sociais em seus planejamentos de aula é vantajoso por ser uma ferramenta inserida no cotidiano dos alunos “Acho que é uma realidade que precisa ser abraçada cada dia mais rápido [...] o contato com a tecnologia é inevitável, assim a introdução de aprendizado a partir das redes sociais se torna algo proveitoso.”. O que pode despertar o seu interesse seja pela potencialidade de contextualização e/ou pela aproximação que a linguagem virtual explorada proporciona, ao mesmo tempo que é propiciado o alcance de conteúdos nas mesmas. Desse modo, pode ocorrer a facilitação do processo de aprendizagem.

Quadro 2. Vantagens e desvantagens do uso de redes sociais para fins pedagógicos

Vantagens
Ferramenta conhecida pelos alunos; já é parte de seu cotidiano (x 6)
Desperta a curiosidade e a atenção dos alunos (x 4)
Facilitação do processo de aprendizagem (x 2)
Alcance das informações e conceitos (x 2)
Rapidez e praticidade do acesso à informação
Linguagem mais acessível aos alunos
Humanização da figura do professor
Possibilidade de contextualização
Tornar a aula mais dinâmica
Desvantagens
Uso para fins não didáticos ou pedagógicos / distração durante as atividades (x 6)
Falta de maturidade dos alunos para usar a ferramenta (x 2)
Conteúdo tratado de forma superficial (x 2)
Falta de infraestrutura - internet e/ou celular (possível aumento da desigualdade social)
Divulgação de informações pessoais (professores e alunos)
Possível resistência/preocupação dos pais
Possível resistência da gestão da escola

Fonte: Os autores.

Todavia parte dos professores mencionaram que a distração pode ser uma desvantagem recorrente nas atividades propostas com redes sociais “[...] facilmente o aluno pode se distrair e ficar preso vendo outros vídeos e outros posts que não mais tenham a ver com a disciplina e isso pode causar um alvoroço se passado em sala de aula.”. Isso pode estar associado à imaturidade dos mesmos em discernir o momento de aprendizagem com um momento de lazer “[...]os alunos podem confundir o uso e achar que não estão aprendendo”. Além disso, dois participantes alegaram terem receio na abordagem de conteúdos que podem ser tratados de forma superficial, podendo estar associado à limitação de duração de mídias ou caracteres das publicações. Outra desvantagem apontada é a infraestrutura da escola como descrito na fala do professor “[...] Mas depende de investimento em recursos para as escolas e para os estudantes. Senão, corre-se o risco de aumento da desigualdade de oportunidades entre estudantes de diferentes classes sociais.”. Ao gerar o aumento de desigualdade entre alunos numa mesma sala pode ocorrer o afastamento entre eles e o conhecimento, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Também foi comentada a resistência que as instituições e pais podem apresentar para inserir as redes sociais em aula que pode estar relacionada às opiniões particulares negativas de cada um ou também com a divulgação de informações particulares de alunos e professores que não se relacionam com o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das TDICs na educação básica não é algo recente na literatura. A urgência pela inserção de práticas de ensino e aprendizagem mais alinhadas às demandas sociais atuais revelam oportunidades e limites na sua implementação. Este estudo revelou que, apesar do interesse dos docentes pelas TDICs e pelas redes sociais, há desafios na sua incorporação no ensino, como infraestrutura precária e falta de capacitação. O modelo TPACK fornece um panorama interessante para fomentar estratégias formativas contínuas e essenciais para ampliar o uso pedagógico das tecnologias.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Sonia. Redes sociais na internet: desafios à pesquisa. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais**: Santos, 2007. p. 2
- BERALDO, Rossana Mary Fugarra; MACIEL, Diva Albuquerque. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 209-218, 2016.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, mai, 2016.
- CORRÊA, João Nazareno Pantoja; BRANDEMBERG, João Cláudio. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021.
- CRESWELL, John Ward. **Desenho da pesquisa**: abordagens de métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 4 ed. Londres: Sage Publications, 2007.
- CRUZ, João Flávio Furtado. **O uso das TDIC e as práticas de Ensino e Aprendizagem**. In: SILVA, Sandro Luis (Coord.). III Seminário GEPEDTEC – Discurso, Tecnologias Digitais e Ensino: Profissão Docente e Inovação. Vol. 3, p. 160-174. Guarulhos, SP: Universidade Federal de São -Paulo, 2024.
- DA SILVA, Siony. Redes Sociais Digitais e Educação. **Revista Iuminart** - ISSN: 1984-8625. São Paulo. Nº 5, p. 36-46. Agosto, 2010.
- KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. Professores aprendendo tecnologia por design. **Revista de informática na formação de professores**, v. 21, n. 3, p. 94-102, 2005.
- KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In AACTE (Eds.). **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. 3 - 30. New York, NY: MacMillan, 2008.

LISBÔA, Eliana Santana; SILVA, Lilia Kelli da. As redes sociais como ferramenta pedagógica: uma revisão sistemática da literatura sobre suas potencialidades. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 10, n. 1, p. 97–115, 2024.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Conhecimento de conteúdo pedagógico tecnológico: uma estrutura para o conhecimento do professor. **Registros da faculdade de professores**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação à distância: limites e possibilidades. In ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. (Orgs.). **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, p. 1-23, 2003.

OLIVEIRA, Luciana Santos de; PASQUALLI, Roberta Pasqualli. A utilização de TDICs para o ensino das nomenclaturas de substâncias Químicas Inorgânicas nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 17, n. 36, p. e18896, 2024.

PÉREZ, Felipe Quintanal. El podcast como herramienta de enseñanza en física y química de bachillerato/Podcast as a tool of teaching physics and chemistry of high school. **Estudios sobre el mensaje periodístico**, v. 18, p. 729, 2012.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Aprendizagem docente, formação continuada e inovação pedagógica mediadas pelas TDICs: desafios para a educação século XXI. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 10, n. 1, p. 4-19, 2019.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

O NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA LEI N° 14.945/2024



Rosinalva Neres Rocha¹

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis²

1. INTRODUÇÃO

O ensino médio, reconhecido historicamente como um dos grandes desafios educacionais, chegou ao século XXI como a última etapa da educação básica, permeada por reformas, incertezas e intensos debates pautados em temáticas sobre a flexibilização curricular, sobre o protagonismo juvenil e a formação para o mundo do trabalho. Ideologias de cunho político e social, suscitaram a reforma do ensino médio com a Lei 13.415/2017, que por sua vez foi considerada impositiva. A revisão e reestruturação curricular ocorreram com a Lei nº 14.945/2024, que promete alinhamento mais coerente com os interesses das juventudes. Apesar de ser relativamente recente, a nova legislação suscitou debates relacionados aos desafios da implementação das novas diretrizes educacionais, além de críticas sobre a sua funcionalidade no que se refere à garantia de uma educação equitativa e plural.

Nesse contexto, o presente estudo problematiza a readequação dos itinerários formativos e das disciplinas eletivas, elementos centrais da flexibilização curricular, além de questionar em que medida essas reestruturações contribuem para o ingresso, permanência e terminalidade educacional dos estudantes do ensino médio.

O estudo tem como objetivo central, investigar o impacto da Lei nº 14.945/2024 na qualidade da formação básica, ao considerar a redução da carga horária dos itinerários formativos e as disparidades entre as promessas legislativas e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Busca-se, ainda,

1 Mestranda pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, rosinalva.rocha@estudante.ufla.br.

2 Doutorado em Educação. Professor da Universidade Federal de Lavras, Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação (PPGE/FAELCH/UFLA), fabioreis@ufla.br.

discutir como essas mudanças dialogam com as necessidades das juventudes contemporâneas e se representam, de fato, um avanço na democratização da educação básica, ou se ampliam as desigualdades já existentes.

A metodologia adotada teve como base a abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram selecionadas publicações indexadas na plataforma WebQualis e em sites acadêmicos, com recorte em textos que discutem o Novo Ensino Médio. Foi verificável um baixo percentual de textos teóricos publicados sobre a lei de reformulação do Novo Ensino Médio em 2024, diante disso, a pesquisa deu ênfase à legislação vigente, com preponderações críticas sobre as alterações e reflexões baseadas nas diretrizes curriculares, bem como nos documentos normativos e delimitou para o catálogo de orientações para os itinerários formativos em Minas Gerais. O estudo pauta na discussão analítica das propostas institucionais e em estudos teóricos sobre a eficácia da flexibilização curricular na formação dos e das estudantes.

A investigação evidenciou contradições inerentes ao Novo Ensino Médio, especialmente, quanto à valorização do componente curricular Projeto de Vida e na redução da carga horária dos itinerários formativos. Prevaleram evidências de que a flexibilização curricular proposta pode reforçar desigualdades entre os estudantes, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. Além disso, a análise aponta a necessidade de intensificar políticas mais equitativas e investimentos estruturais que garantam uma educação de qualidade para todos.

2. NOVO ENSINO MÉDIO E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA, OU AMPLIAÇÃO DAS DESIGUALDADES?

Uma consulta à Lei nº 14.945/2024 demonstra que ela revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017 referente à reforma anterior do Ensino Médio, e altera aspectos importantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como o Artigo 35-A, que tratava de modalidades e diretrizes para a educação profissional e tecnológica. O objetivo justificado em plenária fora atender às reivindicações em consulta pública, aprimorar a qualidade educacional e acolher às demandas contemporâneas das juventudes.

Contudo, a reestruturação do Novo Ensino Médio gerou controvérsias e inquietações não teóricas em redes sociais, a ponto de a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) destacar que, embora a lei tenha trazido avanços ao ampliar a carga horária da formação geral básica e na regulamentação dos itinerários formativos, os desafios persistem. Entre as principais críticas estão a manutenção da fragmentação entre a formação

geral e os itinerários, a possibilidade de ensino, a distância em alguns casos e a privatização do ensino técnico-profissional. Além disso, há preocupações sobre o impacto da redução da carga horária em itinerários técnicos e os concernentes ao uso de experiências extraescolares para cumprir a carga horária escolar, o que pode incentivar o trabalho precoce entre jovens de baixa renda (CNTE, 2024). Seguem os principais pontos da nova lei no quadro abaixo:

Quadro 1 - Consolidado das diretrizes do novo ensino médio - Lei 14.945/2024

Principais alterações introduzidas pela Lei nº 14.945/2024	Descrição
Aumento da Carga Horária da Formação Geral Básica (FGB)	A carga horária destinada à Formação Geral Básica foi ampliada de 1.800 para 2.400 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Essa mudança visa garantir uma formação mais sólida e abrangente, que contemple disciplinas essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes
Reinclusão de Disciplinas Obrigatórias	A nova lei restabelece a obrigatoriedade de componentes curriculares como História, Biologia, Sociologia e Educação Física em todos os anos do Ensino Médio, no intuito de assegurar uma formação mais completa e diversificada.
Reestruturação dos Itinerários Formativos	Os itinerários formativos foram redefinidos para oferecer aprofundamento nas seguintes áreas do conhecimento: 3. Linguagens e suas tecnologias; 4. Matemática e suas tecnologias; 5. Ciências da Natureza e suas tecnologias; 6. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 7. Formação Técnica e Profissional. Cada escola deve ofertar, no mínimo, dois itinerários formativos, exceto aquelas que oferecem ensino técnico.
Alterações na Formação Técnica e Profissional	Para os estudantes que optarem pela formação técnica e profissional, a carga horária da Formação Geral Básica será de 2.100 horas e permite até 1.200 horas destinadas ao ensino técnico. Essa estrutura busca equilibrar a formação geral com a preparação específica para o mercado de trabalho.
Implementação Gradual	A lei estabelece que a implementação das novas diretrizes ocorrerá de forma escalonada, com início em 2025 para os estudantes da primeira série do Ensino Médio, se estende à segunda série em 2026 e à terceira série em 2027.
Língua estrangeira	Apenas o ensino da Língua Inglesa será obrigatório, mas os currículos poderão ofertar outros idiomas, de preferência, espanhol.

Fonte: Brasil (2024)

Por mais que ainda seja necessário analisar a aplicabilidade e funcionalidade prática da nova legislação, o aumento da carga horária de 1.800 para 2.400 horas para a formação geral básica, por exemplo, não garante, por si só, a qualificação do ensino, conforme já descrito por Pinto (2019) ao analisar o financiamento e a estrutura do sistema educacional brasileiro, o autor argumenta que o simples aumento do tempo de aula necessariamente não se traduz em melhoria na qualidade da educação, sobretudo, se não houver investimentos adequados em infraestrutura e formação docente.

Outro ponto central da Lei nº 14.945/2024 é a reinserção de disciplinas obrigatórias, como história, biologia e sociologia, em todos os anos do ensino médio. Embora essa medida pareça valorizar a formação integral, ao mesmo tempo abre arestas interpretativas já descritas por Silva (2023), no que tange

às argumentações de que ela ignora a complexidade das culturas juvenis e as demandas por uma educação plural e flexível. Nesta esteira do debate, a análise das alterações evidenciam que a ampliação da carga horária da Base Nacional Comum Curricular, combinada com a redução dos itinerários formativos, poderá gerar desafios significativos à autonomia curricular e à diversificação das trajetórias escolares.

No contexto do Novo Ensino Médio, implementado pela Lei nº 14.945/2024, os itinerários formativos são organizados em áreas do conhecimento e a proposta legislativa é oferecer uma educação mais flexível e conectada com os interesses e necessidades dos estudantes. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tais percursos são divididos em quatro áreas principais:

Quadro 2 - Matriz Curricular conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Áreas do conhecimento	Proposta para itinerários
Linguagens e suas Tecnologias	Engloba componentes que aprofundam o estudo da língua portuguesa, artes, educação física e línguas estrangeiras. Os itinerários formativos podem incluir temas como produção de texto, comunicação visual, teatro, música, debates e oratória.
Matemática e suas Tecnologias	Focado no desenvolvimento do raciocínio lógico- matemático, com aplicações práticas da matemática. Itinerários podem envolver educação financeira, programação e lógica computacional, estatística aplicada e projetos interdisciplinares que usem matemática.
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Promove o entendimento científico ao incluir física, química e biologia, com foco em experimentação e pesquisa. Itinerários comuns incluem temas como sustentabilidade, biotecnologia, saúde, ciências ambientais e tecnologias aplicadas ao cotidiano.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Abrange história, geografia, sociologia e filosofia e busca desenvolver a consciência crítica e cidadã. Itinerários incluem estudos de direitos humanos, cultura, ética, cidadania, economia e política, com atividades que incentivam o protagonismo social.

Fonte: Brasil (2018).

Além dessas quatro áreas, o Novo Ensino Médio incentiva simultaneamente, o Projeto de vida como componente curricular que apoia os estudantes a explorarem seus interesses e metas com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional. Em Minas Gerais, o estudo do catálogo de eletivas para o ano 2025, instituído a partir da Lei nº 14.945/2024, demonstra que o documento contém uma lista expansiva de itinerários para o Ensino Médio em diferentes áreas, como consta no quadro 3.

Quadro 3 - Proposta de itinerários formativos do Estado de Minas Gerais

Áreas do conhecimento	Propostas de itinerários
Linguagens e suas Tecnologias:	Dinâmicas do Debate e da Argumentação Esporte e Inclusão Leituras e Vivências em Língua Espanhola Práticas de Leitura e Escrita Teatro Cursos Livres IMiO: Linguagens e suas Tecnologias
Matemática e suas Tecnologias:	Conexões Matemáticas Educação Financeira Educação Fiscal Laboratório de Matemática Raciocínio Lógico Cursos Livres IMiO: Matemática e suas Tecnologias
Ciências da Natureza e suas Tecnologias:	Agricultura de Base Ecológica Astronomia Ciências Criativas Cinema e Meio Ambiente Tecnologia de Resíduos Sólidos Cursos Livres IMiO: Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:	Cinema e Sociedade Cultura de Paz e Convivência Democrática Globalização, Tecnologia e Trabalho Playlist Musical: Identidades Culturais Brasileiras Saberes Não Eurocêtricos Cursos Livres IMiO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Eletivas específicas para Escolas Indígenas:	Cultura Digital, Mídias e suas Tecnologias Direito e Organização do Território do Povo Kiriri do Acre Literatura e Arte Indígena: Conta sua História, Jovem Pataxó! Multiculturalidade do Povo Kiriri do Acre O Espaço do Jovem Indígena e a Comunicação com o Outro Espaço Prática Artesanal Xucuru Kariri de Caldas Saúde Integral/Contexto Ambiental Sustentabilidade/Políticas Ambientais Vivência dos Saberes e Desafios Matemáticos
Eletivas específicas para Escolas Quilombolas:	Culinária Quilombola Cultura Afro e Quilombola: Afrobrasilidades Cultura e Arte Quilombola: Transformações Sociais Cultura Quilombola: A Marujada e Outras Manifestações Saúde da População Quilombola.

Fonte: Minas Gerais (2024)

Esses itinerários abrangem uma diversidade de temas cuja proposta visa promover um ensino abrangente e conectado com as realidades culturais e sociais dos estudantes, ao passo que “o Caderno de Eletivas 2025 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais reflete as transformações recentes na educação, introduzidas pela Política Nacional de Ensino Médio, instituída pela Lei nº 14.945/2024” (Minas, 2024, p. 5).

Finalmente, o processo escalonado de implementação das novas diretrizes, que ocorrerá de 2025 a 2027, representa um desafio adicional, especialmente às redes de ensino em contextos mais vulneráveis. A legislação convida a refletir se as mudanças anunciadas realmente atendem à diversidade dos contextos escolares e às necessidades das juventudes brasileiras, cenário esse que será passível de análise somente após um período de execução. Embora a proposta do Ensino Médio flexível e adaptado aos novos tempos seja, em tese, positiva, a ausência de recursos e a padronização curricular podem transformar a reforma em um exercício de continuidade das desigualdades, a serviço de interesses econômicos em detrimento do desenvolvimento pleno e da autonomia de estudantes.

Reporta-se, ainda, à iniciativa do governo federal com o programa Pé-de-meia, instituído pela Lei nº 14.818 de 16 de janeiro de 2024, que implementou

incentivo financeiro para jovens de baixa renda inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) permanecerem na escola. No entanto, a proposta deixou de vislumbrar nesse repasse as questões de equidade, prevalecendo a incoerência sobre a qual um estudante de Ensino Médio em tempo parcial recebe o mesmo valor do que outro em tempo integral.

A crítica à coerência na alocação de recursos e à capacidade de atender às múltiplas necessidades dos estudantes no contexto educacional é essencial para problematizar como as políticas de financiamento operam como dispositivos que regulam práticas e subjetividades. Essas discussões devem ir além de noções normativas de equidade, pois elas exploram como os arranjos institucionais podem ser ressignificados para valorizar a pluralidade de experiências educacionais e ampliar as possibilidades de transformação nas relações escolares. Conforme argumenta Pinto (2019), a distribuição de recursos no Brasil carece de critérios sobre a heterogeneidade das demandas educacionais, o que muitas vezes perpetua disparidades regionais e socioeconômicas. A necessidade de um financiamento educacional que considere as especificidades da carga horária e as condições sociais dos jovens torna-se, assim, imprescindível à distribuição equitativa dos incentivos e para o desenvolvimento de políticas que promovam a inclusão.

Uma inovação crucial trazida pela nova Lei 14.945/2024, se refere ao fortalecimento do itinerário formativo Projeto de Vida, componente curricular que visa orientar o estudante na construção de sua trajetória acadêmica e profissional. A legislação enfatiza que os professores responsáveis por esse componente devem ser devidamente capacitados para lidar com questões de orientação educacional e profissional. Autores como Gatti (2010) destacam que a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação docente, sendo assim, a presença de profissionais qualificados no Projeto de Vida fundamental se configura como um dos princípios da qualidade e eficácia de tal componente, caso seja implementado dentro das propostas articuladas em princípios de dinamização.

É mister problematizar como essas políticas dialogam com as demandas contemporâneas, ao mesmo tempo em que podem ser ressignificadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa abordagem permite um olhar que valoriza as pluralidades e subjetividades presentes na escola com a ampliação da compreensão das práticas institucionais enquanto espaços de inclusão e transformação.

Nesse sentido, autores como Dayrell (2007) destacam que a escola deve compreender as juventudes em sua pluralidade, com ações que respeitem suas identidades e territorialidades. Um sistema educacional que vá além de mudanças legislativas formais, que invista em práticas pedagógicas que

atendam às complexidades culturais e sociais das juventudes. A transformação significativa demandada pela realidade educacional brasileira dependerá, portanto, da capacidade do sistema em lidar com a diversidade que caracteriza as juventudes ao implementar políticas públicas articuladas às culturas juvenis (Oliveira, 2022).

Partindo de tal princípio, cabe questionar as premissas tradicionais da reforma educacional e investigar como essas iniciativas produzem realidades sociais específicas e operam em contextos que envolvem múltiplas camadas de poder, ideologia e controle cultural. No caso do Novo Ensino Médio, a ênfase no protagonismo juvenil a partir dos itinerários formativos e da flexibilidade curricular, parece, em um nível superficial, promover uma visão democrática da educação. Contudo, é necessário desconstruir idealizações legislativas que generalizam a aplicabilidade curricular como produtores de qualidade e atuar em um plano reflexivo de como essa reforma opera em diferentes contextos sociais ao revelar desigualdades estruturais que podem ser reproduzidas ou amplificadas pela própria política, conforme assinalado por Silva (2023).

A questão do protagonismo juvenil, por exemplo, no contexto dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio tem sido objeto de análise crítica por pesquisadores como Bellenzier; Fávero e Tonieto (2024). Os autores discutem que a participação dos jovens na escolha dos itinerários formativos pode ser limitada por fatores socioeconômicos e pela capacidade das escolas em ofertá-los e evidenciam ainda, que a participação administrada por influências externas compromete o efetivo protagonismo juvenil.

Além disso, Silva (2023) aborda o protagonismo juvenil nas políticas curriculares, ao questionar de que forma o discurso relativo à autonomia e a escolha pode mascarar limitações impostas por um sistema educacional operado sob a égide do mercado e da meritocracia. Esse estudo ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre as condições reais de autonomia das juventudes no processo educativo, e ainda, demanda considerar as desigualdades estruturais que influenciam suas escolhas.

A política do Novo Ensino Médio é frequentemente apresentada na direção de preparar as juventudes para o mercado de trabalho, porém, críticos como Ball (2014) destaca que o discurso contextualizado em produção de seres empreendedores pode ser interpretado como adestramento às demandas do capitalismo neoliberal. A ênfase na formação de habilidades específicas e na empregabilidade reforça a instrumentalização do ensino ao alinhá-lo às lógicas de controle e regulação do neoliberalismo em uma das suas dimensões. Assim, o foco nos itinerários técnico-profissionais é entendido nesta perspectiva, como mera estratégia de mercantilização da educação em detrimento de uma formação plural.

Nessa perspectiva, o Novo Ensino Médio pode ser visto menos como uma abertura à emancipação dos estudantes e mais como uma estratégia de controle de suas trajetórias. Acerca do mote, Bourdieu (2007) argumenta que a escola, sob influência do capital econômico e cultural dominante, tende a reproduzir as desigualdades sociais ao direcionar os estudantes para funções economicamente produtivas e, simultaneamente, limitar as oportunidades de uma educação crítica e transformadora. Essa lógica foi visível no modelo do Novo Ensino Médio, na medida em que priorizou competências técnicas ao reduzir as possibilidades de uma formação voltada à cidadania plena e ao pensamento autônomo.

Portanto, o Novo Ensino Médio expõe as contradições entre o discurso de protagonismo, a liberdade e as realidades estruturais que impõem limitações às escolas e aos alunos. Ele nos convida a pensar em como as políticas educacionais podem cooptar as juventudes dentro de um arcabouço que reforça desigualdades e perpetua modelos econômicos e sociais excludentes, conforme defende Silva (2023).

O Novo Ensino Médio foi gradualmente estruturado para abordar o descompasso entre as demandas de conhecimento do mundo contemporâneo, as expectativas das juventudes e o modelo educacional vigente. Esse desalinhamento é evidenciado pelos baixos resultados em exames externos, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, além da falta de engajamento dos e das jovens no ambiente escolar (Pestana; Lima, 2019).

As alterações legais trazem reflexões acerca de como a cultura escolar se reorganiza frente às novas exigências, em especial, no que se refere à promessa de flexibilidade curricular, autonomia e as limitações estruturais que restringem tais prerrogativas. Embora o discurso oficial enfatize adequações às demandas das juventudes contemporâneas, a aplicabilidade dos itinerários formativos e das eletivas dependerá diretamente das condições estruturais e pedagógicas de cada realidade institucional. Assim, longe de representar uma democratização do conhecimento, o Novo Ensino Médio poderá reforçar as desigualdades ao oferecer formações diferenciadas conforme a localização e a infraestrutura escolar ao intensificar a fragmentação educacional e comprometer a universalização de uma formação crítica e integral, conforme já estudado por Silva (2023) em relação à reforma anterior, Lei nº 13.415/2017.

Diante deste cenário, Gentili (2018) já defendia que a superação de modelos com estruturas neoliberais com tendências a atender às exigências de mercado e com poucas políticas públicas interventivas, exige um debate aprofundado, com enfoques delimitados e análises micro que resgate o papel da escola enquanto espaço de formação cidadã, capaz de articular conhecimentos

técnicos e humanísticos de modo equitativo. Para tanto, é necessário questionar a lógica produtivista que orienta as políticas educacionais contemporâneas e reivindicar um currículo que não apenas acredite que a flexibilização curricular solucionará os desafios do Novo Ensino Médio, mas que também promova a valorização das múltiplas formas de conhecimento de maneira equitativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Novo Ensino Médio, a partir da flexibilização curricular e da implementação dos itinerários formativos e disciplinas eletivas, evidencia um cenário repleto de contradições e desafios. Embora a reforma educacional tenha sido fundamentada no discurso da autonomia e do protagonismo juvenil, os achados teóricos demonstram que sua aplicabilidade em desigualdades estruturais e na fragmentação do ensino e que a redução da carga horária dos itinerários e a priorização de uma formação tecnicista podem comprometer a formação integral dos estudantes, se afastando das demandas educacionais mais amplas.

A literatura destacou que a flexibilização curricular não garante, por si só, uma formação de qualidade, momento em que foram sugeridos investimentos estruturais, profissionais e pedagógicos integrados à formação continuada para que os docentes possam atuar de maneira contextualizada em prol da formação plural das juventudes. Outro ponto central identificado na pesquisa foi a tensão entre as promessas da reforma e os desafios da sua implementação, sobretudo nas redes públicas de ensino. Há um risco real de que essa flexibilização amplie a segmentação educacional e favoreça determinados grupos sociais em detrimento a outros.

Diante deste cenário, ficam evidentes os impactos que a nova reforma do ensino médio pode gerar na trajetória educacional das juventudes, tanto em uma formação profissional deficitária e desigual, quanto no risco de evasão escolar, o que consequentemente influencia no direito à terminalidade na educação básica. Os fatores expostos elevam a relevância de investimentos em pesquisas que ampliem investigações empíricas que dialoguem diretamente com as experiências das juventudes, professores e gestores, no sentido encontrar subsídios para analisar se as mudanças implementadas realmente atendem às demandas das juventudes contemporâneas.

Além disso, estudos pautados em análises comparativas entre estados e redes de ensino podem fornecer uma compreensão mais ampla das desigualdades na implementação da reforma do ensino médio. A articulação entre políticas educacionais e financiamento público também merece ser aprofundada, a fim de se compreender como a distribuição de recursos influencia a efetivação da flexibilização curricular e a formação de estudantes nesta etapa da educação básica.

Portanto, a pesquisa conclui que, embora o Novo Ensino Médio represente no plano legislativo uma tentativa de adequação da educação básica às demandas das juventudes, sua estruturação ainda apresenta modelos neoliberais com desafios significativos que precisam ser enfrentados para garantir que a flexibilização curricular não seja um vetor de aprofundamento das desigualdades educacionais, mas sim um instrumento de democratização do acesso, permanência escolar e garantia do direito à terminalidade.

REFERÊNCIAS

BELLENZIER, Caroline Simon; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O discurso retórico sobre o protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, n. 68, 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 de nov de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 11 de janeiro de 2024**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14818.htm. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 32 de julho de 2024**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art1. Acesso em: 02 de ago de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 5 out. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Lei 14.945: nova reforma do ensino médio é sancionada sem garantir qualidade**. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/lei-14-945-nova-reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-sem-garantir-qualidade-e-eq-ea97>. Acesso em: 5 ago. 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=html>. Acesso em: 01 dez. 2024.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Eletivas 2025**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2024. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/anexo-4-catalogo-de-eletivas/?utm_source=chatgpt.com#gallery. Acesso em: 14 de dezembro de 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes brasileiras: Quem são?. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 11, n. 31, p. 32-36, 2022. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/644/467>. Acesso em: 14 de mai de 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ponto de Pauta 69: "novo ensino médio". **YouTube, 21 de mar. de 2023**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MO02yn1oIes&ab_channel=SEDUFSMANDES-SN. Acesso em: 5 dez. 2024.

PESTANA, Grazielle de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Sousa. A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 40, n. 2, p. 147-166, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/sem/v40n2/a02.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Propuesta educativa**, n. 52, p. 24-40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n52/n52a04.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

DISCIPLINARIZAÇÃO DO SUJEITO NAS RECOMENDAÇÕES COESIVAS PARA AS REDAÇÕES DO ENEM

Jerusa de Resende Mariano de Faria¹

1. INTRODUÇÃO

A linguagem é a ferramenta utilizada para a efetivação das relações humanas. Nesse viés, a língua por intermédio da escrita se torna uma representação de poder, pois aquele que melhor a utiliza poderá usá-la na manipulação da sociedade. Desse modo, a aula de língua portuguesa é cada vez mais importante, contudo, ela é regida por documentos oficiais que fazem a recomendação do que deve ser ensinado ao estudante.

Nesse mesmo viés, a redação a como produção textual acadêmica atualmente possui grande relevância social, pois é utilizada em diversos setores de recrutamento de pessoas, seja concurso, vestibular e o mais valoroso, ENEM, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que possibilita a admissão do estudante no ensino superior, seja ele público ou privado. Desse modo, esse exame também é uma ferramenta de poder, onde se o estudante cumprir com todas as exigências impostas por ele, conseguirá sua vaga em uma universidade.

Uma das ferramentas utilizadas pelas instituições e professores é a disciplina, ela funciona como uma ferramenta de poder, que adentra o indivíduo para se apropriar dele. Nesse viés, podemos citar como exemplo o ensino da coesão textual, pois apesar de existirem diversas formas de coesão, algumas são preconizadas tanto no ensino como na correção da redação do ENEM, deixando o estudante sem flexibilidade para fazer suas próprias escolhas lexicais.

Assim, sendo os conectivos ferramentas usadas como ligação, deixando entre os elementos linguísticos, deixando as informações encadeadas, articuladas, promovendo a continuidade das ideias no texto, eles acabam se tornando algo de extrema relevância. Por isso, essa é uma das competências cobradas na redação do ENEM, com peso 3, com o valor de 200 pontos, pois os examinadores

¹ Acadêmica do Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Língua Literatura e Interculturalidade (POSSLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

entendem a importância de um texto coeso para o alcance na compreensão e na promoção da intencionalidade discursiva. No entanto, desde a cartilha do estudante até o manual de correção já existem preconizados aqueles que são considerados ideais, fazendo com que o candidato seja disciplinado a utilizá-los.

Leal (2013) nos apresenta um estudo sobre a posição sujeito-aluno dentro da redação do ENEM, no decorrer do seu estudo ele percebe que o candidato adentra-se ao regime imposto pelo exame, e que esse regime por sua vez exige competências que se espera do estudante conluente de ensino médio possua, pressupondo um ensino homogêneo e desconsiderando a diversidade. Contudo esse estudo traz um panorama geral desses impactos na produção escrita e seus efeitos de sentido.

Simões (2014) apresenta em sua tese uma análise das condições de produção do ENEM, da relação de sujeito-aluno que antes mesmo de se significar como autor em uma prova de redação, é atravessado por sentidos já-ditos pelo (e no) discurso pedagógico e na formação discursiva dominante capitalista, silenciado o direito do sujeito de manter-se em silêncio. É silenciada a possibilidade do aluno de fazer circular um sentido outro (em uma materialidade outra), que não seja esperado pelo porta-voz.

As pesquisas citadas (Leal, 2013; Simões, 2014) preocupam-se com questões ligadas a fatores de conduta relacionados ao discurso do sujeito-autor, ou seja, fazem uma análise abrangente sobre o assunto. Todavia, nossa pesquisa volta sua atenção para um elemento não debatido, ou seja, a disciplinarização presente na preconização de determinados conectivos apresentada pelos documentos que norteiam o ENEM, bem como as redações que obtiveram nota máxima nesse quesito.

Nessa perspectiva, os dados (cartilha do candidato, manual do corretor e lista de conectivos mais utilizados em 20 redações que obtiveram nota mil da edição de 2022) servirão para possíveis intervenções no ensino de língua portuguesa, mais especificamente nas praxes de produção textual, bem como, a reflexão sobre o papel da disciplinarização e seu reflexo no ensino.

Frente ao exposto, é necessária uma reflexão sobre como essa disciplinarização afeta a aprendizagem dos estudantes e também, como engessa as produções sem levar em consideração a diversidade das condições de produção enunciativas.

Nesse ínterim, ao utilizarmos a Linguística de Córpus para encontrar um padrão presente nas redações nota mil, poderemos por meio dele observar se esse padrão também se encontra nos documentos que norteiam a aplicação dessa redação. Assim, a Análise do Discurso nos permitirá identificar a disciplinarização presente nesses padrões.

Com relação à orientação teórica dessa pesquisa, será mobilizada a Análise do Discurso de linha francesa (Foucault, 1987; Pecheux, 1997; Maldidier, 2003). Assim, poderá ser correlacionado o que é evidenciado nos documentos com a correção da redação do ENEM.

Nessa ótica, poderá ser encontrado padrões refletidos nas produções que representam o impacto que a disciplinarização traz para o ensino e como isso reverbera trazendo resultados negativos, pois as condições de produção não são as mesmas.

Esse trabalho será feito por meio de uma pesquisa tanto quantitativa, com a utilização da Linguística de *Córpus* para conseguir alcançar um padrão presente em 20 redações de edições de 2018 a 2022 que alcançaram a nota máxima disponibilizadas no site do G1 como também, qualitativa na análise da cartilha do participante e do manual do corretor disponibilizados no site do INEP.

Dessa forma, essa pesquisa se destaca pela junção da Análise do Discurso para entender como se dá a disciplinarização do sujeito, juntamente com a Linguística de *Córpus* na missão de encontrar um padrão para que se concretize essa análise. Assim, obteremos mais evidências de como essa forma de conduzir o ensino apresenta falhas e impede o estudante de ser o sujeito autor de sua redação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso aporte teórico recorrerá a estudos da Análise do Discurso de linha francesa, Disciplinarização dos *Corpos*. Em primeiro momento serão feitas a contextualização e conceitualização. Em seguida, faremos um estudo sobre a disciplinarização, como ela acontece nos estabelecimentos de ensino, sua ligação com a cultura e seu reflexo no ensino dos conectivos.

2.1 Análise do discurso

As escolhas lexicais e o seu uso revelam a existência de ideologias divergentes, bem como a existência de diferentes discursos que expressam a posição de grupos de indivíduos em relação a um determinado tema. A noção de discurso compreende a noção de sentido, entendida como um efeito de sentido entre os sujeitos em interlocução (sujeitos se manifestando através do uso da linguagem). Dessa maneira, tudo que está a nossa volta se vincula a um discurso já dito, algo que nos impulsiona a fazer determinadas escolhas, a nos posicionar frente à determinadas ideologias.

Analisar um discurso, compreende entender o que está por trás de determinadas escolhas lexicais e qual a intencionalidade presente nessas escolhas. Assim, um discurso nunca será neutro ou fixo, ele acompanhará as transformações sociais e políticas de toda natureza, ou seja, todas as mudanças da sociedade.

A instituição escola torna-se cada vez mais um lugar de disciplinarização daqueles que ali se encontram. Um lugar em que todo funcionamento é regido pelo Estado, desde a composição da sala de aula até o conteúdo a ser ensinado. Contudo, devemos pensar nas condições de produção que cada indivíduo possui. Mesmo um ensino pautado em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) existem as individualidades que irão refletir diretamente na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esse exame exige algumas habilidades e competências que se espera de um estudante que está concluindo o ensino médio. Em relação à redação, a nota é dividida em cinco competências, uma delas, a qual nossa pesquisa será pautada é a competência IV, que está relacionada a coesão textual. Essa competência possui peso 3, vale duzentos pontos e exige do candidato, segundo a Cartilha do participante (2023) o uso dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias.

Nesse viés, a forma utilizada para a correção dessa competência se parece muito com a “Máquina Discursiva”, AD1, de Michel Pêcheux citada por Maldidier (2003), que apresenta no cerne da relação teoria-dispositivo, a hipótese de uma correspondência entre “um estado determinado das condições de produção” e “uma estrutura definida do processo de produção do discurso” subentende-se que a construção do corpus como conjunto de sequências dominadas por um estado supostamente estável das condições de produção. Dessa maneira, analisar um texto e supor que todos tiveram as mesmas condições de produção é o mesmo que entender o processo de ensino como algo homogêneo.

Sob essa ótica, Pêcheux (1997) discorre um pouco sobre a Análise Automática do Discurso (AAD) em suas contribuições ele frisa que esse método era uma forma de recensear o número de ocorrências do mesmo signo linguístico (palavras ou lexia mais frequente) no interior de uma sequência de dimensão fixada [...] A grande vantagem deste método foi desenvolver instrumentos estatísticos adequados ao tratamento da informação (a relação coluna/frequência é o mais importante dos resultados assim obtidos).

Podemos relacionar AAD com o método de correção da competência IV na redação do ENEM, pois o corretor ao olhar para a estrutura fixa encontrada na dissertação, ele precisa identificar os elementos coesivos, sem muitas vezes precisar pensar como aquele lexema está relacionado com aquela estrutura, algo muito parecido com o recenseamento postulado por Pêcheux.

2.2 A disciplinarização do sujeito presente no ensino

A homogeneização é algo almejado e uma das maneiras mais utilizadas para sua obtenção é a disciplinarização. Foucault (1987) nos apresenta uma definição do conceito de disciplina:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (Foucault, 1987 p.195)

O autor remete à disciplina como um conjunto de técnicas repletas de saberes e poderes de adestrar corpos, algo enraizado e muitas vezes uma forma sutil de manipular os sujeitos. Sob essa ótica, pensando na estruturação da redação, bem como a coesão por meio de conectivos, que é ensinada como algo rígido, uma fórmula pronta pelos professores e preconizada nos documentos oficiais do ENEM, se torna algo disciplinar visto que, o estudante não tem o efeito de liberdade para manejar criticamente a utilização de qualquer conectivo, ou até mesmo, em qualquer quantidade, se ele o fizer será punido por meio da sua nota.

Nessa perspectiva, esse sujeito é “adestrado” desde o ensino médio, sobre a forma como deverá ser construída sua coesão textual, enfatizado o uso de determinados elementos coesivos em detrimento de outros. Desse modo, como Foucault (1987) enfatiza, o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. No caso do ENEM, isso se torna evidente, já que o indivíduo será avaliado de forma homogênea através de um exame que permitirá sua entrada ou não em um ensino superior.

Tratando-se da escola-edifício, é rígida para ser um lugar para se operar esse adestramento. Foucault enfatiza algumas formas de como ela, a escola, conduz esse método, dentre elas estão:

estabelecer separações estanques entre os indivíduos, mas também aberturas para observação contínua. O próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas... (Foucault, 1987 p.198)

Nessa perspectiva, ainda hoje temos salas de aula divididas em fileiras tendo o professor à frente, deixando clara essa hierarquia, esse domínio com o intuito de controle e treinamento. Assim, os estudantes são ensinados a dar atenção apenas para aquele que detém o poder, sem questionar ou trocar ideias

com os colegas, pois estão de frente apenas para o líder, demonstrando assim controle e disciplinarização dos corpos.

Além da hierarquia, a sanção normalizadora, como já foi citado anteriormente é outra manifestação dessa disciplinarização, ela está vinculada, por exemplo, há pequenos castigos apresentados por Foucault (1987):

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (Foucault, 1987 p.203)

Dessa forma, é punição as relações de poder envolvidas nesse ambiente. Assim, desde o ensino médio até a redação do ENEM, de acordo com a escolha de conectivos o estudante obterá sua punição por meio de sua nota, seguindo as regras impostas ele conseguirá alcançar uma boa nota, e se desviar dessas normas terá como punição não só sua nota, mas também, sua vaga no ensino superior. Ou seja, na disciplina todos os desvios à regra são passíveis de pena, o próprio sistema de classificação é um exemplo de punição.

Em suma, a arte de punir enfatiza Foucault (1987) no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Assim, todos os setores envolvidos estão envoltos ao cumprimento de regras, isso se evidencia muito bem no ENEM, como a pontuação destinada a cada tipo de habilidade exigida pelo exame, não deixando espaço para desvios à regra.

Outro aspecto relevante que o autor expõe é que o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam.

Portanto, todos os aspectos descritos acima caracterizam o ensino como um todo, bem como os veículos de promoção, como Exame Nacional do Ensino Médio, em que os candidatos são clivados objetivamente a seguir rigorosamente

as regras impostas por eles, caso contrário, como no caso da competência IV como o uso dos conectivos, ao usar um conectivo não bem aceito, por exemplo lhe causará como consequência um prejuízo em sua nota da redação, tornando o estudante um objeto tencionado a se sujeitar, ou seja alguém disciplinado.

3. METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, por meio da coleta de dados e a utilização da linguística de corpus, buscará evidenciar quais conectivos estão sendo mais utilizados, menos utilizados e se eles estão realmente sendo utilizados em redações que conseguiram alcançar nota mil no ENEM, bem como uma análise da cartilha do participante, do manual do corretor e os conectivos encontrados nessas redações para que se consiga encontrar indícios de disciplinarização por meio dos conectivos.

Huston (2022) nos esclarece que a linguística de corpus é uma abordagem ao estudo da linguagem que envolve a coleta de grandes quantidades de linguagem que ocorre naturalmente e o uso de software especializado que manipula essa linguagem para obter informações sobre frequências, ocorrências e significados.

Dessa forma, nosso corpus será vinte redações produzidas por estudantes da segunda série do ensino médio de um CEPI do interior de Goiás. Essas redações foram selecionadas conforme sua estruturação, prezando em reter o máximo possível para que essa amostra pudesse representar ao máximo a unidade escolar. Já às redações nota mil foram retiradas do site do G1, são redações que alcançaram a nota máxima do ENEM, procuramos escolher 20 redações das edições dos anos de 2018 a 2022, sendo 4 de cada ano. Outro aspecto para a seleção foi o cuidado de escolher redações de diferentes regiões.

Nessa perspectiva, os dados encontrados por meio do software Word Smith Tools poderão nos dar um padrão de uso dos estudantes, bem como suas escolhas mais frequentes de conectivos. Desse modo, os resultados apresentados poderão indicar como a disciplinarização é refletida de modo padronizado por meio desses elementos. Bem como, a análise dos documentos nos possibilitará perceber como todos eles ao preconizar determinados conectivos, que provavelmente são os mesmos das redações nota mil, reduz o candidato a se automatizar exatamente como recomenda nesses documentos.

3.1 *Material*

Este trabalho será pautado na Análise do Discurso juntamente com a Linguística de Córpus e se utilizará de um software para obter os dados necessários para a análise. Esses dados serão retirados de vinte redações do ENEM de edições dos anos de 2018 a 2022 disponibilizadas no site do G1, bem como a cartilha do

participante e o manual do corretor disponibilizados no site do INEP.

Paiva (2019) nos mostra que o método de pesquisa experimental, também chamado de pesquisa de intervenção, se caracteriza pela tentativa de estabelecer relações de causa e efeito e envolve a testagem de hipóteses e a manipulação de variáveis, por meio de observação controlada. Nessa perspectiva, este trabalho terá como corpus vinte produções textuais dos estudantes da segunda série do ensino médio, tendo como foco o monitoramento dos conectivos escolhidos por eles e se pautando na lexicologia para descobrir o que os motivou a fazer essas escolhas.

3.1.1 Redações nota mil

Figura 1 – Os conectivos presentes na redação nota mil

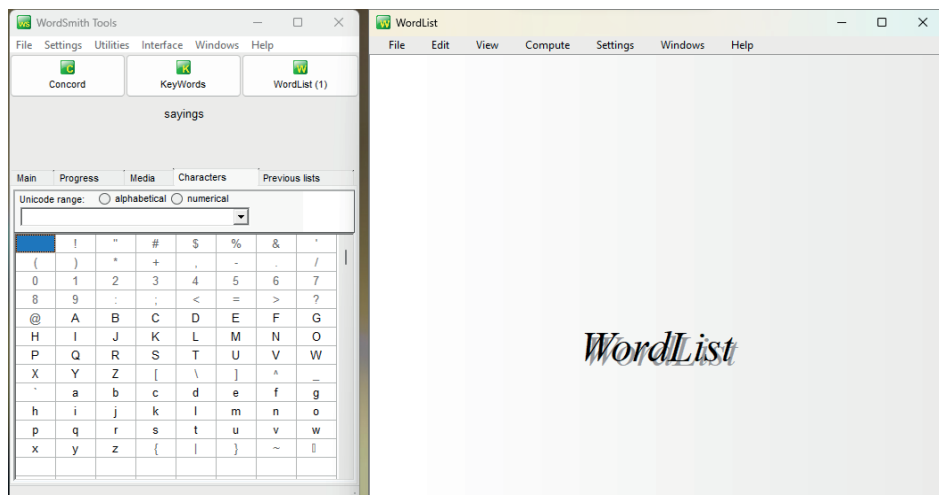
FOLHA DE REDAÇÃO		EDUCAÇÃO	
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – 2021		029	
Nome completo do Participante: [REDACTED]		INSTRUÇÕES	
Nº de inscrição: [REDACTED]	Data de Nascimento: [REDACTED]	1. Verifique se o seu CPF, o seu nome e a sua data de nascimento estão corretos e assinhe no local indicado.	
CPF: [REDACTED]	[REDACTED]	2. Transcreva a sua redação com caneta esferográfica de tinta preta, fabricada em material transparente.	
Assinatura do Participante [REDACTED]		3. Não haverá substituição desta FOLHA DE REDAÇÃO por erro de preenchimento do Participante.	
		4. Escreva a sua redação com letra legível. No caso de erro, risque, com um traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substitutivo.	
		5. Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.	
1	Em "Vidas secas" obra literária de Graciliano Ramos, Fabiano e sua família vivem uma situação de		
2	crônica marcada pela miséria. Na trama, os filhos do protagonista não recebem nomes, sendo chamados apenas como		
3	o "meio velho" e o "meio novo", recurso usado pelo autor para evidenciar a desumanização da família. Ao nomear a		
4	situação, sem desconsiderar o contexto histórico da obra, note-se que a problemática apresentada ainda permeia a atual		
5	idade: a não oposição de evidência pela invisibilidade da falta de registro civil. A partir desse contexto, não se pode		
6	haver - é imprescindível compreender e interpretar questões pela falta de identificação oficial da população.		
7	Com o ciclo, o título que o registrador registrou civil representa, sem dúvida, na persistente falta de pertença ci-		
8	mento como cidadão brasileiro. Isso acontece, porque, como já estudado pelo historiador Jay Merlo de Carvalho, para		
9	que haja uma cidadania completa no Brasil é necessária a conscientização dos direitos sociais, políticos e civis.		
10	Sob esse ângulo, percebe-se que, quando o filho civil não é registrado - em outros palavras, o não efetivação do		
11	direito devido à falta de registro em cartório - não é possível falar em que a cidadania seja alcançada na		
12	necessidade. Dessa forma, da mesma maneira que o "meio novo" e o "meio velho" de Graciliano Ramos, quase 3		
13	milhões de brasileiros continuam por ser invisibilizados: sem nome oficial, sem reconhecimento pelo Estado		
14	e, por fim, sem a dignidade de um cidadão.		
15	Além disso, a falta de aumento de cidadania na população não registrada não reflete, também, no monu-		
16			

Fonte: Site G1

3.1.2 Software

WordSmith Tools é uma suíte integrada de programas que procura entender como as palavras se comportam em seus textos. Com ele é possível utilizar as ferramentas para descobrir como as palavras são usadas em seus próprios textos, ou nos textos de outras pessoas. A ferramenta WordList permite que você veja uma lista de todas as palavras ou conjuntos de palavras, organizadas em ordem alfabética ou de frequência. A ferramenta de concordância, Concord, te dá a chance de ver qualquer palavra ou frase em seu contexto – assim você pode ver se tudo faz sentido. Com o KeyWords você pode encontrar as palavras-chave do texto.

Figura 2 – Captura de tela do *Explorer*



Fonte: Dados da presente pesquisa

3.1.3 Cartilha do participante

Dia acordo com o site do MEC, ela é publicada anualmente, a Cartilha da Redação, como também é conhecida, foi aprimorada para tornar mais transparente a metodologia de avaliação da redação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A Cartilha da Redação do Enem, preparada pelo Inep, detalha todas as competências avaliadas e explica os critérios que serão utilizados nas correções dos textos.

3.1.4 Manual do Corretor

O manual do corretor é como um guia para a correção, para cada competência há um manual específico. Se tratando da competência IV, neste contem explicações sobre as formas de coesão baseadas em altores da área, dando exemplos. Apresenta também muitas tabelas com os elementos que se “deve” usar, além de uma específica com a distribuição pontual de acordo com as escolhas dos estudantes.

3.2 Método

Em segunda análise, selecionamos 20 redações nota mil, 5 de cada edição de 2019 a 2022, tomando o cuidado de não repetir a localidade e tentando ter um equilíbrio na questão de gênero. Logo depois, as colocamos em formato txt e inserimos no software e mais uma wordlist foi criada, no intuito de descobrir se os conectivos que os estudantes estavam utilizando nessas produções eram os

mesmos preconizados nos documentos. Em seguida, fizemos uma observação com base nos autores da Análise do Discurso para identificar como as premissas recomendadas nesses documentos eram refletidas de forma disciplinar nos resultados apresentados pelos estudantes.

Figura 5 – Wordlist: redações nota mil

N	Word	Freq	%	Texts	%_lemma	Set
1	que	742	7,07	20	100,00	
2	A	529	5,04	20	100,00	
3	A	429	4,09	20	100,00	
4	DE	421	4,01	20	100,00	
5	QUE	217	2,07	20	100,00	
6	DA	208	1,98	20	100,00	
7	E	182	1,73	20	100,00	
8	DO	176	1,68	20	100,00	
9	#	155	1,48	20	100,00	
10	EM	104	0,99	18	90,00	
11	OS	99	0,94	20	100,00	
12	COM	88	0,84	19	95,00	
13	PARA	86	0,82	20	100,00	
14	COMO	79	0,75	20	100,00	
15	NÃ	78	0,74	20	100,00	
16	UMA	78	0,74	20	100,00	
17	POR	75	0,71	19	95,00	
18	NA	74	0,70	19	95,00	
19	UM	74	0,70	19	95,00	
20	NO	73	0,70	20	100,00	
21	AO	68	0,65	17	85,00	
22	Type-in	demo limit = 100				
23	AS	53	0,50	18	90,00	
24	DAS	53	0,50	19	95,00	
25	RIO	51	0,49	19	95,00	
26	Ã ES	50	0,48	17	85,00	
27	S	50	0,48	19	95,00	
28	SOCIEDADE	46	0,44	18	90,00	
29	ACESSO	42	0,40	12	60,00	
30	VEL	40	0,38	20	100,00	
31	SOCIAL	39	0,37	17	85,00	

Fonte: Dados da presente pesquisa

4. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Tabela 1 – Resultado das produções nota mil do ENEM

Conectores	Frequência absoluta	Quantidade de redações	Média
que	217	20	10,85
e	182	20	9,1
com	88	19	4,63
para	86	20	4,3
como	79	20	3,95
por	75	19	3,94
se	34	17	2
portanto	21	17	1,23
assim	18	15	1,2

Fonte: Dados da presente pesquisa

Vislumbrando os resultados obtidos por meio das redações, surpreendentemente podemos notar que as palavras com maior frequência são conectores, isso nos diz muito quando observamos algumas das “recomendações” presentes na Cartilha do Participante, especificamente dirigida à competências IV estão “Substituição de verbos, substantivos, períodos ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que retomem o que já foi dito.”

Desse modo, percebemos que assim como nos expõe Foucault sobre o exame ao relatar que nele se presencia a cerimônia do poder dentre tantas outras formas, o estabelecimento da verdade. Notamos isso quando detectamos que as escolhas feitas pelos candidatos são baseadas nas vontades de verdade presentes na cartilha, manifestando assim, como já citado, a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam.

Figura 6 – Quadro de pontuação do corretor

COMPETÊNCIA IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação		
0	Palavras e períodos justapostos e desconexos ao longo de todo o texto, o que demonstra ausência de articulação.	
1	Presença rara de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU excessivas repetições E/OU excessivas inadequações.	
2	Presença pontual de elementos coesivos inter e/ou intraparágrafos E/OU muitas repetições E/OU muitas inadequações.	Textos em forma de monobloco não devem ultrapassar este nível.
3	Presença regular de elementos coesivos inter E/OU intraparágrafos E/OU algumas repetições E/OU algumas inadequações.	
4	Presença constante de elementos coesivos inter* e intraparágrafos E/OU poucas repetições E/OU poucas inadequações. <small>*Havendo elemento coesivo de tipo "operador argumentativo" entre parágrafos em, pelo menos, 01 momento do texto.</small>	
5	Presença expressiva de elementos coesivos inter** e intraparágrafos** E raras ou ausentes repetições E sem inadequação. <small>**Havendo elemento coesivo de tipo "operador argumentativo" entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto e, pelo menos, 01 elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos.</small>	

Fonte: Site do INEP

O manual do corretor entre tantas recomendações expressas estão a de que “Caso haja uma inadequação de qualquer tipo, o texto não poderá chegar ao nível 5, pois o descritor dessa nota na Competência IV não permite qualquer inadequação coesiva. Além disso, caso se observe uma inadequação no único momento em que o participante tentou fazer a coesão interparágrafos, esse elemento coesivo não contará como válido, e esse texto não poderá ficar no nível 4, uma vez que seu descritor exige elemento coesivo interparágrafos em, pelo menos, um momento da produção textual.”

Esse trecho do documento deixa perceptível a intolerância à fuga das regras, “inadequação”, que o candidato precisa evitar para poder alcançar a nota almejada, esse aspecto é evidenciado por Foucault quando nos expõe sobre a sanção normalizadora, manifestação da disciplinarização, ela está vinculada, por exemplo, a pequenos castigos, neste caso a pontuação do estudante. Assim, como podemos perceber na figura 6, para conseguir a pontuação máxima da competência é necessária “a presença de elementos coesivos”. Mais uma vez fica nítido que o resultado obtido pelos candidatos está vinculado diretamente com esses elementos disciplinarizadores pontuados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca da lógica referente a Análise do Discurso e a disciplinarização do sujeito fica claro após a análise dos dados a influência direta desses elementos no resultado da nota alcançada pelo candidato. Ademais, é possível refletir sobre a docilização, o adestramento e a utilização do corpo dos candidatos ao ENEM, pois não sendo considerado as condições de produção nem à fuga do regulamento, ele acaba sendo obrigado, engessado, ou seja, um objeto de manipulação pelo detentor do poder.

Portanto, retomando (Foucault, 1987) O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Nesse viés, ao adestrar o candidato pra seguir sua verdade absoluta, o exame se utiliza disso para reger a nota de acordo com a produção que ele propõe.

Torna-se evidente, portanto, que o processo disciplinar presente no ensino, também se encontra no ENEM, que apesar de ser um exame visto como algo democrático, realiza um processo similar aos centros de ensino, inclusive no modo de avaliação, onde apesar de ter um público extremamente diverso, propõe um padrão de correção homogêneo.

Em suma, o uso dos conectivos aparece não só como elementos coesivos, mas como um referente a ser seguido rigidamente para que se alcance uma boa nota na redação e assim mais uma vez o ensino se torna algo rígido que não se preocupa com a diversidade linguística ou com as condições que o estudante possui.

Vale salientar; que é necessário um olhar crítico em relação a um sistema que de forma geral não está preocupado com o indivíduo e sim em adestrá-lo para alcançar metas de interesse de um poder neoliberal que visa resultados e não qualidade. É imprescindível uma mudança nessa forma de lidar com o candidato, visto que os resultados não têm sido animadores, pois cumprir todas as exigências se torna algo muitas vezes ilusório. Diante disso, primordialmente é preciso de uma valorização da variedade linguística existente no contexto brasileiro para que realmente se tenha um processo democrático de entrada em uma universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A Redação do Enem 2023: cartilha do participante*. Brasília, 2023.

CITAÇÃO (MLA): Hunston, Susan. *Corpora em Lingüística Aplicada (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge University Press, 2022. Arquivo Kindle.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

LEAL, Amilton Flávio Coleta. *A posição sujeito-aluno na redação ENEM: a escrita e seus efeitos de sentido*. *Grau Zero–Revista de Crítica Cultural*, v. 1, n. 2, p. 71-88, 2013.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *A Análise de Discurso: três épocas (1983)*. In: In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 311-318.

SIMÕES, Stella Maris Rodrigues. *A redação no (e do) ENEM: o dizer e o silenciar* / Stella Maris Rodrigues Simões. – Pouso Alegre: UNIVAS, 2014.

SCOTT, M. *Wordsmith Tools. Versão 5*. Oxford: Oxford University Press, 2005. [ikhttps://g1.globo.com/educacao/enem/2023/noticia/2023/10/06/redacao-no-enem-g1-reune-89-exemplos-de-textos-nota-mil-no-exame-nacional-do-ensino-medio.ghtml](https://g1.globo.com/educacao/enem/2023/noticia/2023/10/06/redacao-no-enem-g1-reune-89-exemplos-de-textos-nota-mil-no-exame-nacional-do-ensino-medio.ghtml). Acesso em: 10 de jan. 2024.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM



Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

Fred Mendes Stapazzoli Junior³

1. INTRODUÇÃO

“Chego à conclusão de que o que faz de mim uma escritora é a capacidade de receber choques. Arrisco-me até afirmar que, no meu caso, o choque é imediatamente seguido do desejo de explicá-lo. Sinto que recebi um golpe; mas não é como eu pensava quando criança, simplesmente um golpe de um inimigo escondido por trás do algodão cru da vida diária; é ou vai ter tornar-se uma revelação de alguma espécie; é um sinal de que há alguma coisa real por trás das aparências; eu a torno real colocando-a em palavras. É somente colocando-a em palavras que eu totalizo; essa totalidade significa que ela perdeu o poder de me machucar; dá-me um grande prazer, talvez porque ao fazê-lo afasto a dor, juntando as partes separadas. Talvez esse seja o maior prazer que conheço. É o êxtase que sinto quando, ao escrever, tenho a impressão de estar descobrindo o que faz parte do quê; fazer uma cena ficar boa; fazer um personagem tomar forma. Disso, extraio o que eu chamaria de uma filosofia; de qualquer modo, é uma ideia fixa minha; que por trás do algodão cru está escondido um desenho; que nós estamos – isto é, todos os seres humanos estão – ligados a isso; que o mundo todo é uma obra de arte; que nós somos parte de uma obra de arte”. (WOOLF, 1986, p. 84-85)

- 1 Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.
- 2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.
- 3 Psicólogo (Unisul). Doutorando em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina; Mestre em Filosofia (PUC/PR), Analista praticante. ORCID:<https://orcid.org/0009-0006-6902-9890>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7980623007803328>.

A escritora inglesa Virginia Woolf em seus diários dissertava da importância da imaginação e do criar para a condição humana, como inventar a vida era uma forma de reinventar os acontecimentos, mesmo os mais dolorosos. Woolf transpirava como a arte era uma forma de encorajar a ver a vida e o mundo de formas diferentes. Nesse sentido, a educação, a arte e os seus desígnios estão presentes no cotidiano da maioria das pessoas, seja direta ou indiretamente. Historicamente podemos observar que existem desigualdades culturais que atravessam diretamente a vida dos sujeitos, principalmente aqueles que possuem um nível maior de vulnerabilidades. A importância de uma educação ético-estética na aprendizagem nos permite refletir epistemologicamente como a arte pode construir possibilidades de um ensino aprendizagem mais coerente e sensível.

Nessa perspectiva pretendemos dialogar com autores que apesar de concepções epistemológicas distintas, tiveram em suas reflexões a arte como possibilidade educativa, a formação estética como um caminho possível para uma existência mais democrática, empática e plural, saber, Eliot Eisner (2008), Greene (2001), Freire (1996). Esses autores nos permitem refletir como a educação ético-estética se insere no ensino-aprendizagem e quais os desdobramentos dessa inserção para a formação de sujeitos emancipados, inventivos e críticos. Mais do que abordarmos as metodologias presentes no ensino de arte, nos interessa aqui, como a arte se insere na aprendizagem dos sujeitos para além de um conteúdo específico, mas um conhecimento e um direito de todos a terem acesso ao repertório cultural da humanidade.

2. INTERLOCUÇÕES CONCEITUAIS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTICO-ESTÉTICA

Fig 1 - Quadros Retirantes e Criança morta, de Cândido Portinari ©Amanda Stabile.



Disponível em: < <https://nosmulheresdaperiferia.com.br/museu-e-lugar-de-crianca-pequenos-perifericos-te-mostram-que-sim/> > Acesso em: 17 de agosto de 2023.

Greene (2001) ressalta que a educação estética permite que os sujeitos tenham outras formas de experiência com o mundo, o contato com o repertório cultural produzido pela humanidade alude para a construção de olhares sensíveis acerca das realidades sociais, além de ser um direito de todos o acesso a cultura e o lazer. As crianças, jovens e adultos, conforme a legislação educacional brasileira devem ter direito a “alfabetização estética”, o que a filósofa e professora estadunidense quer nos dizer, é que todos os sujeitos em formação devem poder se apropriar da gramática artística para a sua vida: “Eles devem ter oportunidades, em todas as salas de aula, de prestar atenção à cor, ao brilho e ao som, de atender às aparências das coisas de um ponto de vista estético” (Greene, 1981).

Greene (1981) Ainda enaltece que se os estudantes não são desafiados pelo que veem ou ouvem, como poderão estimular a sua criticidade e interpretação dos acontecimentos. Um dos grandes poderes relacionados à arte é desafiar expectativas, romper com estereótipos, e talvez, uma das questões mais importantes: a uma educação estética possibilita transformar as maneiras pelas quais os sujeitos apreendem o mundo.

“George Steiner escreveu que ‘Rembrandt alterou a percepção ocidental dos espaços de sombra e do peso da escuridão. Desde Van Gogh, notamos a torção da chama em um álamo.’ Podemos dizer o mesmo sobre alterações em nossa visão devido ao trabalho de escritores que vão de Shakespeare a Sartre, alterações em nossa audição devido a compositores de Bach a Schoenberg e John Cage. O ponto é que tais perspectivas não se abrem espontaneamente. A capacidade de perceber, de atender, deve ser aprendida⁴.” (Greene, 2014)

Um dos conceitos centrais de Eisner é a “inteligência artística”, que destaca a capacidade de perceber e criar significados através de formas artísticas. Ele também introduziu a ideia de “currículo em arte”, defendendo que a educação deve incluir experiências que estimulem a criatividade e a expressão individual.

4 Disponível em: < <https://www.nytimes.com/2014/06/05/nyregion/maxine-greene-teacher-and-educational-theorist-dies-at-96.html>> Acesso em: 20 de jan de 2024.

Fig 2 - Rembrandt's *The Night Watch* is considered a masterpiece Credit: Photo: Gijsbert van der Wal.



Disponível em: < Rembrandt's *The Night Watch* is considered a masterpiece Credit: Photo: Gijsbert van der Wal> Acesso em: 20 de jan de 2025.

Como Podemos observar na imagem acima, a importância de uma educação estética vai além do acesso aos espaços culturais, sendo que isto é muito importante, mas está ação destituída de uma formação cultural que produza a mediação artística nestes espaços em contato com a história da arte, por exemplo, pode ser indiferente frente a sedução das tecnologias. Mais adiante, em um texto intitulado *A arte e a busca por justiça social* de 2010, Maxine Greene disserta do poder da arte em produzir uma imaginação forte para lidar com as barbáries do humano, ou seja, como uma educação estética permitiria a construção de imaginários potentes com repertório para atravessar e refletir sobre as tragédias humanas:

Penso nas representações de Anselm Kiefer de paisagens queimadas e sinto-as em minha pele. Encaro o rosto da mulher refugiada fora dos portões de Constantinopla, de Delacroix; penso no escravo à deriva numa balsa em um mar vazio, de Turner; em Desastres da guerra, de Goya; em *Guernica* e em *Mulheres chorosas*, de Picasso; em uma pilha muda de sobretudos cinzentos do exército; em uma exposição de Beuys. Cada uma oferece uma experiência diferente de ouvir “sobre” ou saber “sobre”. Se liberarmos nossa imaginação, se nos permitirmos transportar-nos para tais obras, bem que podemos senti-las tornando-se parte da nossa realidade vivida. Poderemos, talvez, surpreender-nos, poderemos sentir a dor; poderemos decidir recusar. Mas também poderemos perguntar: “O que mais virá?” ou “O que pode ser feito?” ou “Como isso afeta o que eu tenho feito da minha vida?” (Greene, 20210, p. 247).

Na esteira de Greene, temos o educador Eliot Eisner que também discute a importância da imaginação na educação e propõe novas formas de avaliação que vão além dos testes padronizados. Seus livros e conceitos refletem a visão

de Eisner sobre a educação como um processo dinâmico e criativo, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Com isso, para implementar uma educação ético-estética, é fundamental que os educadores adotem e possuam formação para práticas pedagógicas que integrem essas dimensões.

Como por exemplo, podemos incluir: Projetos Interdisciplinares: que abordem temas éticos e estéticos de forma integrada, permitindo que os alunos explorem diferentes perspectivas. Proposições artísticas: que explorem a expressão criativa e a reflexão sobre questões sociais e éticas. Processos dialógicos: que produzam a análise crítica de obras de arte, literatura e eventos atuais, estimulando a elaboração de argumentos críticos e bem fundamentados. Experiências artísticas e culturais: que proporcionem aos alunos o contato com diferentes manifestações culturais, ampliando sua visão de mundo.

Poesia começa muitas vezes no temor e termina em um senso de possibilidade. Ela não tinha em mente um medo específico, mas um sentimento de ansiedade familiar a todos nós, e acho que isto pode ser dito sobre todas as artes, quando autenticamente exploradas: algo se abre quando nos viramos ou paramos de ler ou desligamos o CD – uma nova visão, talvez, obra ainda inacabada, uma estrada ramificando-se, uma meta ainda a ser perseguida. Nos tempos antigos, esperava-se que um encontro estético culminasse num sentimento de coerência, harmonia, finitude. Hoje, raramente, procurando soluções ou resoluções, buscamos uma sensação de vitalidade, de ampla vigília. Nós sentimos prazer na incompletude, porque isso significa que algo ainda está por vir. (Greene, 2010, p. 248-249)

O que Greene, Paulo Freire e Eisner acentuam é que uma educação estética que prese pelo sensível, possibilita a construção de sujeitos com olhares que ampliam as visões de mundo e as formas de atuar em sociedade. Uma conduta ético-estética perpassa a possibilidade de experimentar as diferentes realidades que a arte pode nos proporcionar, assim como, as soluções criativas diante de impasses que a vida nos coloca. Conhecer e se apropriar das diferentes linguagens artísticas é um direito de todos os sujeitos em formação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou certa de que é evidente que a ordem e os novos pontos de vista criados pelas artes visuais promovem não apenas exemplos do “milagre dos relacionamentos”. Eles abrem oportunidades para a construção da comunidade na sala de aula. Este pode ser especialmente o caso, quando os jovens entram em contato reflexivo e apreciativo com a arte através da lenta maestria própria do artesanato e da disciplina envolvida nesse processo. Buscando sua própria ordem perceptual, buscando padrões de significado conforme fazem suas próprias impressões no mundo, sendo liberados para sentir as pinturas olhando, enquanto eles próprios aprendem como ver e trazer pinturas para a vida. (Greene, 2010, p. 254)

Greene (2010) nos alerta para como a formação ético-estética nos permite produzir um “milagre nos relacionamentos”, expressão bela para refletirmos a importância de uma vida conectada a outras vidas para além das telas, mas no mundo do dia-a-dia. As oportunidades que as experiências estéticas proporcionam transbordam a escola, mesmo sabendo que é lá na escola que a arte pode abrir espaços nos corações dos sujeitos. Nossa capacidade de humanização e de sermos humanizados perpassa pelas formas que nos relacionamos com os acontecimentos das nossas vidas e com a nossa comunidade. Um educação que abra brechas para romper com a indiferença e a brutalidade, são fundamentais.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Gosto**. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- ALBANO, Ana Angélica. **Agora eu era o herói**: imaginação e expressão artística na primeira infância. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 09-19, mai./ago. 2018.
- ALBANO, Ana Angélica. **Por uma pedagogia da infância através da arte**. In: Infância, arte e produção cultural / Organização: Káti a Patrício Benevides Campos, Maria das Graças Oliveira, Crislaine Boito. – Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. – Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil** – v.1. 3 – Conhecimento de Mundo. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ARTES**. Brasília: MEC, SEB, 1998.
- CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil**: Crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Zouk, 2022.
- CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- FUSARI e FERRAZ. Maria de Rezende E, Maria Heloísa C. de T. **A Arte na Educação Escolar**. – São Paulo: Cortez, 2001.

GREENE, Maxine. A arte e a busca por justiça social. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 247–255, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643354> Acesso em: 10 fev. 2025.

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

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

HOLM, Anna Marie. **Eco - Arte com Crianças**. São Paulo: Unic, 2015.

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

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

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes. 2ª Edição, 2009.

ONU, **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: < Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses.>> Acesso em: 14 de março de 2023.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. 2008. Disponível em: < <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>.>

OSTETTO, DUARTE, BIBIAN. Luciana. E. Greice, Simone. **Educação Infantil, Formação e Prática Docente Nas Tramas da Arte**. – Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, MORAIS. Alessandra da e Isabel Rodrigues de. **ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**. In: Processos criativos e educacionais em artes / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

VECCHI, Veia. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. – São Paulo: Phorte, 2017.

A PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: O EDUCADOR COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Cássia Christina de Assis Almeida¹

Bruna Beatriz da Rocha²

INTRODUÇÃO

Garantir uma educação de qualidade depende de um treinamento eficaz de professores, particularmente quando se trata de promover as habilidades socioemocionais dos alunos. À medida que essas habilidades se tornam cada vez mais vitais para o sucesso e bem-estar geral dos alunos, é crucial que os educadores estejam equipados para navegar nas complexidades de entender e gerenciar emoções, formar relacionamentos saudáveis e tomar decisões acertadas. Nesse sentido, o treinamento inicial de professores, oferecido principalmente por meio de universidades e instituições de ensino superior, é de extrema importância. Além de equipar os professores com competências curriculares, é essencial que esse treinamento enfatize a importância de nutrir as habilidades socioemocionais dos alunos, capacitando assim os educadores a contribuir ativamente para o crescimento de indivíduos responsáveis, críticos e empáticos.

A educação socioemocional tem se tornado assunto de suma importância no campo da psicologia e da educação por sua contribuição no desenvolvimento integral dos alunos. Compreender e administrar emoções, formar relacionamentos saudáveis e ser capaz de tomar decisões apropriadas são habilidades essenciais para o bem-estar e o sucesso do aluno.

Nesse contexto, a psicologia desempenha um papel vital, fornecendo conhecimentos e procedimentos que podem ser aplicados na educação socioemocional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação

1 Psicóloga e professora na Faculdade Aprendiz e no Instituto Federal de Minas Gerais (IF Sudeste). e-mail: cassia_assis_90@yahoo.com.br.

2 Doutoranda em Educação – Puc Minas. Professora da Faculdade Aprendiz. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.

básica, incorporando-as às competências gerais que devem ser trabalhadas em sala de aula. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes e estão relacionadas à formação de indivíduos responsáveis, críticos, autônomos e empáticos.

É importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores, uma vez que ela é crucial para garantir uma educação de qualidade aos alunos, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades. Procura-se levantar reflexões que busquem a possibilidade de melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a sociedade e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Partimos da premissa que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar e educar, uma vez que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania. E o professor muitas vezes se torna protagonista na vida de seus alunos, pois desempenham um papel essencial não só na construção do conhecimento, mas no desenvolvimento de competências socioemocionais e na formação crítica dos estudantes.

Nas condições dos saberes do exercício profissional, o docente assume não só a direção do processo pedagógico, calcadas no conteúdo e nas disciplinas, mas promove uma perspectiva direcionada às práticas sociais. Cada vez mais se torna importante o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, cujo reconhecimento tem crescido consideravelmente. Tal destaque se fundamenta na sua influência significativa tanto no bem-estar geral quanto no sucesso acadêmico dos alunos. Estudos recentes, como o conduzido por Elias, Brackett e Rivers (2018), têm sublinhado a relevância crucial das habilidades socioemocionais na promoção de ambientes de aprendizagem positivos e no desenvolvimento holístico dos estudantes.

Assim, este capítulo busca compreender o papel da psicologia neste contexto e destaca-se como os saberes e as práticas psicológicas podem contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. A psicologia na educação socioemocional envolve a aplicação de teorias e técnicas psicológicas para ajudar os alunos a entenderem e administrar suas emoções, formar relacionamentos saudáveis e desenvolver habilidades de tomada de decisão e resolução de problemas. Além disso, a psicologia na educação socioemocional promove a conscientização dos aspectos emocionais e sociais associados à aprendizagem e cria um ambiente propício ao desenvolvimento integral do aluno. É importante frisar também a formação adequada dos professores nessa abordagem, fornecendo-lhes conhecimentos e habilidades para apoiar a educação socioemocional em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

A psicologia tem um papel ao fornecer teorias e técnicas que contribuam para o desenvolvimento socioemocional dos alunos e também na formação adequada de professores, pois estes desempenham um papel fundamental na identificação das necessidades socioemocionais dos alunos, na implementação de estratégias apropriadas e na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio. De acordo com Brackett et al. (2019), uma abordagem baseada na psicologia para a educação socioemocional fornece um ambiente de apoio para os alunos aprenderem a identificar e expressar suas emoções de maneira saudável, além de promover habilidades de resolução de problemas e relacionamentos interpessoais positivos.

A inteligência emocional, que inclui a capacidade de reconhecer, entender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros, é um aspecto crítico do sucesso pessoal e profissional. Dessa forma, a educação socioemocional tem como foco o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos para prepará-los para enfrentar os desafios da vida com mais eficácia (Goleman, 1995).

Um estudo longitudinal recente, conduzido por Gestsdottir et al. (2022) e publicado no *Journal of Applied Developmental Psychology*, ressalta a relação entre o desenvolvimento socioemocional na infância e a capacidade de enfrentar obstáculos na vida adulta. Essas descobertas reforçam a noção de que as habilidades socioemocionais não são apenas relevantes para o sucesso imediato na escola, mas também para o crescimento e a adaptação ao longo da vida (Denham, 2006). Segundo Zins e Elias (2007), a promoção da aprendizagem social e emocional não impacta apenas o desempenho acadêmico, mas também a saúde mental e o bem-estar geral dos alunos, evidenciando sua significativa relevância para a formação de indivíduos saudáveis e resilientes (Elias; Brackett e Rivers, 2018). Nesse sentido, compreender a importância do desenvolvimento socioemocional na educação não se limita apenas a reconhecer sua relevância teórica. Além disso, requer a implementação prática de estratégias eficazes no ambiente escolar.

Wallon enfatizou a importância das emoções no processo de desenvolvimento e aprendizagem, considerando-as como elementos essenciais na formação da personalidade e no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes. Para Wallon, o desenvolvimento não se dá apenas por uma via cognitiva, mas também através das interações emocionais e sociais, refletindo diretamente na capacidade de se relacionar com os outros e de entender e regular suas próprias emoções. Ele reconhece a importância da cognição, mas também caracteriza a motricidade e a afetividade relevantes no desenvolvimento humano.

Semelhante a Wallon, Vygotsky reconhece a importância das interações sociais no crescimento cognitivo e emocional, afirmando que a aprendizagem é sempre mediada por outro, e é por meio desse relacionamento que a criança se desenvolve não apenas cognitivamente, mas também emocionalmente. Na visão de Vygotsky, as emoções desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem, pois permitem que as crianças internalizem as normas sociais e aumentem sua capacidade de autorregulação (Vygotsky, 1998).

Wallon considera o homem um ser inseparavelmente biológico e social, que vive a partir das exigências do organismo e da sociedade. Assim sendo, o estudo do psiquismo não deve descartar nenhum desses fatores, muito menos tratá-los de forma independente. Nas palavras de Wallon “as necessidades do organismo e as exigências sociais são os dois pólos entre os quais se manifesta a atividade do homem” (Wallon, 1975, p. 109). Afirma também que “a existência do homem se manifesta entre as exigências do seu organismo, que lhe são comuns juntamente com outras espécies, e as da sociedade, que são específicas da sua espécie” (Wallon, 1975, p. 110). Nesse sentido, o foco da teoria walloniana é a relação do homem com o meio, e essa relação é uma constante transformação para constituir-se como pessoa.

Galvão (1995) relata que o trabalho do psicólogo Henri Wallon se voltou cada vez mais para a educação, segundo sua visão ele acreditava que entre a psicologia e a pedagogia, deveria haver uma relação de contribuição mútua. Para Wallon, a escola era um ambiente privilegiado para o estudo da criança. Assim, via a pedagogia como um campo de observação para a psicologia, e também como questões para investigação. E a psicologia, por sua vez, através dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, oferecia relevantes ferramentas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Wallon enfatiza em suas obras a afetividade como fator importante para a formação da personalidade do indivíduo. Para ele, a emoção é imprescindível na gênese da inteligência. Outro aspecto importante da teoria walloniana, é o papel da escola e do professor enquanto facilitador para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança. O ambiente escolar é fator considerável para a construção do indivíduo enquanto pessoa na sociedade, o que nos faz repensar a importância do papel do educador e as práticas pedagógicas no espaço escolar com ênfase na afetividade e na habilidade em lidar com as emoções para a formação do sujeito. A escola é lugar de respeito às individualidades de cada um, bem como espaço para oferecer ensino, interação social e cultural para a formação do indivíduo.

A literatura especializada adverte que competências como inteligência emocional, empatia e resiliência desempenham um papel fundamental

na capacidade dos indivíduos de enfrentar desafios complexos e interagir efetivamente em diversos contextos (Jones; Greenberg; Crowley, 2017). A educação socioemocional (ESE) é o processo de adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz (Weissberg, Goren, Domitrovich & Dusenbury, 2013). Baseado nesses pressupostos, a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) elaborou programas para escolas, com o objetivo de promover cinco conjuntos de competências cognitivas, afetivas e comportamentais: autoconsciência; autocontrole; consciência social; habilidades sociais e tomada de decisão responsável (Weissberg et al., 2013). O uso de intervenções de ESE em escolas tem sido associado a resultados positivos, tais como a melhora do desempenho acadêmico, de habilidades emocionais, redução dos níveis de estresse e de problemas de conduta (Waldemar et al., 2016; Durlak et al., 2011).

Pesquisas recentes apontam também que o Instituto Ayrton Senna vem pesquisando e atuando com o desenvolvimento e monitoramento das competências socioemocionais, investindo esforços para garantir desenvolvimento integral para todos. Para realmente fazer a diferença na vida de cada um, enfatizando a importância que educação ofereça oportunidades de qualidade tanto para a apropriação de conhecimentos quanto para o fortalecimento de dimensões como a cognitiva, a socioemocional e as híbridas. O instituto reitera a importância e relevância das competências socioemocionais também para os professores, criando um ambiente digital, Humane, de formação do Instituto que oferece jornadas de desenvolvimento para os educadores. (Instituto Ayrton Senna, 2025).

As competências socioemocionais também estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento valoriza os estudantes em sua singularidade e diversidade, afirmando que toda criança ou jovem deve ter oportunidades de desenvolvimento integral. Para garantir isso, a BNCC estabelece dez competências gerais que devem ser promovidas por meio da educação, envolvendo aspectos cognitivos, culturais, éticos e socioemocionais.

As competências não podem ser empregadas como um fim em si mesmas, mas devem ser adotadas como um recurso, superando a concepção de um domínio meramente acadêmico, revelando o papel da transposição didática em sala de aula e a perspectiva transdisciplinar dos saberes, levando em consideração que está em constante construção social, uma vez que orientada por um sistema de crenças, valores e significações que são compartilhadas e caracterizadas por um grupo. Os educadores devem compreender e valorizar os pontos fortes e as necessidades individuais de cada aluno e apoiar as suas identidades. Quando

os professores incorporam as experiências pessoais e as origens culturais dos estudantes e exploram suas contribuições, os estudantes criam um ambiente de sala de aula inclusivo, onde eles são parceiros no processo de aprendizagem, elevando sua própria participação e protagonismo. Relações fortalecidas entre professores e estudantes podem facilitar a aprendizagem conjunta, promover o crescimento dos alunos e dos professores e gerar soluções colaborativas para preocupações coletivas.

Segundo a teoria de Vygotsky (1998), o professor mediador surge como uma figura de suma importância para o desenvolvimento do aluno e de seu aprendizado, levando-o a interagir com o meio na busca de um conhecimento contextual elaborado a partir das trocas sociais. Entende-se que o diálogo entre os conceitos de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidenciados pelo autor em questão contribui para a compreensão da postura do professor mediador, entendido como aquele capaz de possibilitar efetivos e significativos processos de aprendizagem no aluno. O professor, quando media as situações de aprendizagem dos alunos está participando ativamente da construção e do desenvolvimento do conhecimento dos mesmos. Vygotsky (1998) destaca que esta mediação realizada pelo professor durante o processo de aprendizagem do aluno irá permitir a este ser criativo, questionador e também ativo neste processo, do qual surgirão sempre novos conhecimentos.

Para Vygotsky (1998) a mediação se apresenta como a ação humana, a qual se dá por meio de relações sócio históricas ou histórico-culturais, ou seja, a mediação, em qualquer âmbito, vem sempre demarcar que o outro, entendido como as relações externas ao sujeito, acaba sempre constituindo-o e fornecendo subsídios para a construção subjetiva e desenvolvimento psicológico. Deste modo, o que somos é sempre produto de nossas relações e do meio onde estamos inseridos, bem como de nossa ação sobre isso. Nesse contexto, a mediação pelo professor será realizada por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é definida por Vygotsky (2007) como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do sujeito e o nível potencial. É a distância entre o que o aluno sabe fazer e o que o aluno pode aprender a fazer através da mediação.

Sendo assim, o aprendizado torna possível o desenvolvimento cognitivo, além de tornar possível também todo nosso conhecimento coerente. E, nesta direção, pode-se dizer que o papel do professor é fundamental na construção do aprendizado, pois é ele quem pode impulsionar aprendizagens e, portanto, desenvolvimento psicológico e cognitivo dos sujeitos aprendentes.

Os docentes desempenham uma função crucial na formação alunos, abrangendo não apenas as dimensões cognitivas, mas também as socioemocionais. Detectar as necessidades emocionais e sociais dos estudantes é uma tarefa sensível e de grande relevância, pois envolve identificar sintomas como dificuldades nas

relações interpessoais, ansiedade, baixa autoestima e até mesmo experiências traumáticas. Com uma postura empática e cuidadosa, os professores conseguem notar indícios discretos que revelam desafios que os alunos podem enfrentar fora do ambiente escolar. A partir dessa observação, é viável implementar métodos pedagógicos e intervenções que favoreçam bem-estar emocional, como estimular a comunicação aberta, fortalecer a autoestima e desenvolver habilidades sociais. Além disso, criar um ambiente inclusivo e acolhedor é essencial, pois ajuda a assegurar que os alunos se sintam seguros e valorizados em suas particularidades. Esse espaço deve ser caracterizado pela aceitação das diversidades, pelo respeito mútuo e pela construção de uma atmosfera onde todos se sintam parte de uma comunidade. Com isso, os professores exercem uma função transformadora, influenciando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o fortalecimento emocional dos alunos, resultando em um impacto positivo no seu desempenho escolar e em seu crescimento pessoal.

Portanto, a formação adequada dos professores é essencial para o sucesso da implementação da educação socioemocional nas escolas. Os educadores precisam adquirir conhecimentos e habilidades para identificar as necessidades socioemocionais dos alunos, aplicar estratégias apropriadas e criar um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento integral. Elias et al. (2003) enfatizam a importância de programas de formação contínua para capacitar os educadores nessa abordagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se essenciais as reflexões levantadas nesse trabalho, pois levam a entender que, para o professor ser o mediador conforme os conceitos de Vygotsky (1998, 2007), ele precisa fazer mais, além de mediar, ele precisa também conhecer o aluno, conhecer e trabalhar habilidades socioemocionais em si mesmo, o meio e o contexto no qual a aprendizagem acontece, bem como conseguir criar um ambiente favorável para que ocorram as trocas sociais e simbólicas. Assim, por meio deste estudo, pôde-se evidenciar a importância do papel do professor como mediador não só dos processos de aprendizagem, mas também no desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos, portanto, como figura fundamental para desenvolvê-la nos processos de ensino. Levantando também a importância da psicologia na formação do educador, para que ele possa aprender não só técnicas de aplicabilidade, mas também processos de identificação do aluno e de si mesmo, auxiliando assim em muitos fatores emocionais que podem influenciar direto e indiretamente no processo de aprendizagem.

A psicologia, que tem como foco o desenvolvimento integral do aluno, tem papel fundamental na educação socioemocional. Por meio da aplicação

de conhecimentos e práticas psicológicas na educação socioemocional, os educadores podem ajudar os alunos a entenderem e gerenciar suas emoções, estabelecer relacionamentos saudáveis e desenvolver habilidades de tomada de decisão e resolução de problemas. A preparação adequada dos professores é fator essencial para o sucesso da implementação da educação socioemocional.

Em suma, a psicologia desempenha um papel vital na educação socioemocional, com foco no desenvolvimento integral do aluno. Por meio do ensino e aplicação de habilidades socioemocionais, a psicologia contribui para a formação de indivíduos completos, resilientes e preparados para enfrentar desafios pessoais, acadêmicos e sociais. A implementação consistente dessa abordagem beneficia não apenas os alunos, mas também o ambiente escolar como um todo, promovendo um clima de aprendizado saudável e positivo.

Sobre a contribuição dos estudos em representações sociais em educação, Sales e Machado (2016) concluem que urge investir na formação continuada dos professores, porque nela estão imbricados os saberes pedagógicos e as competências essenciais à docência. E que essas condições não podem ser apenas de responsabilidade dos professores, também devem se constituir como investimento e política institucional, assegurando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. E quanto às pesquisas, é essencial acionar recursos combinados para análises, de forma a revelar as peculiaridades da atividade profissional docente e as influências sobre os seus alunos, com bases teóricas e metodológicas sólidas. (preciso contextualizar)

Em síntese, os estudos revelam o direcionamento da atividade docente enfocando as competências acadêmico-profissionais, tendo como referência o que é esperado do futuro profissional em seu campo de atuação. Muitas vezes não é levado em consideração os domínios das competências socioemocionais, e uma coisa não se difere da outro enquanto formação, não podem ser compreendidas como isolados, mas em face ao contexto social e de trabalho, em que as ferramentas são estimuladas e desenvolvidas de maneira a permitir a independência e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional e pessoal do indivíduo. Daniel Goleman redefine o que é ser inteligente, pois em um exemplo prático, o QI (coeficiente de inteligência) é um dos princípios para conseguir um bom emprego, mas é o QE (coeficiente emocional) que vai definir a permanência da pessoa na empresa e lhe garantir sucesso profissional, enfatizando a importância do educador como mediador do desenvolvimento de habilidades emocionais.

É importante levarmos reflexões sobre a implementação de abordagens pedagógicas centradas no desenvolvimento socioemocional e nas implicações importantes para a formação de educadores, destacando a necessidade

de workshops e cursos que promovam o aprimoramento das habilidades socioemocionais. Essa contribuição gerencial é importante para aperfeiçoar as práticas educacionais e promover ambientes escolares mais enriquecedores. Enfatizamos também a importância de integrar habilidades socioemocionais no currículo educacional, promovendo uma abordagem mais abrangente e preparando os alunos não apenas para desafios acadêmicos, mas também para as complexidades da vida.

Nenhum avanço na educação brasileira poderá ser conquistado sem envolver os professores, por isso é cada vez mais necessário criar oportunidades estruturadas para que educadores possam se desenvolver intencionalmente em todas as suas dimensões, incluindo a dimensão socioemocional. Afinal, o autoconhecimento e as habilidades para lidar com os próprios sentimentos e emoções são tão essenciais quanto o conhecimento e o domínio de conteúdo técnico, com isso terão maior capacidade de oferecer aos alunos condições de desenvolvimento socioemocional.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Leticia Alexandra de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio. As contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação. **Revista Brasileira de Educação e Psicologia**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2020.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). **What is SEL?** 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. São Paulo: Objetiva, 1995.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais para estudantes**. 2025. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

NOVAES, Tais. Desenvolvimento de Competências Socioemocionais na Formação Docente. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

NASCIMENTO, Francisco Aramis Teixeira do. **Psicologia na Educação Socioemocional: o Desenvolvimento Integral do Aluno em Foco**. Itapeçerica da Serra: Faculdade Anhanguera de Itapeçerica da Serra, 2023. Disponível em: Repositório PGSC Cogná. Acesso em: 7 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **A formação social da mente: O desenvolvimento**

dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2007). **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. (1988). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

WALLON, Henri. **Psicologia e pedagogia**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

NARRATIVAS E DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: RECONSTRUÇÃO DO PASSADO E OS DESAFIOS DO PRESENTE ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Wanderson da Silva Santi¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse trabalho apresenta é resultado de uma pesquisa de Mestrado no campo da formação de professores que atuam na EJA. O texto apresenta a experiência de uma professora da EJA que atua no campo da história. A construção do conhecimento histórico deve ter como ponto de partida o conhecimento de mundo desses sujeitos, onde as experiências do dia a dia contribuem para que os estudantes entendam as relações do homem no tempo e adquiram uma consciência histórica repensando o seu próprio tempo. O estudante da EJA está presente em diferentes espaços de socialização e trabalho. São essas experiências vinculadas ao conhecimento histórico escolar que mobilizam o desejo de aprender e tornam a escola e os processos educativos com sentido.

DESENVOLVIMENTO

O que apresentaremos é resultado de uma das entrevistas desenvolvidas com docentes de história numa rede municipal de ensino. O roteiro contou com quatro perguntas semiestruturadas. Os professores refletiram sobre o fazer pedagógico no ensino de História no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Analisamos como o ensino de História se relacionou com as questões apresentadas pelos professores durante a pesquisa, comparando as diferentes visões sobre esse ensino e compreendendo de que forma essas trajetórias anunciam uma concepção dentro de um determinado contexto didático. A professora será identificada com a letra A, como forma de preservar a identidade docente.

¹ Doutorando em Educação na UFRRJ, Professor na SEMED de Nova Iguaçu, Japeri e Rede SESI. Email: wandersonsanti@rioeduca.net.

A construção do conceito de educação de jovens e adultos no ensino de História se efetiva durante as trajetórias no magistério e nas relações que são estabelecidas. O processo formativo docente se constrói no inacabamento profissional, na pesquisa e nas reflexões sobre a escola. A primeira questão abordada discute sobre o percurso docente marcado por escolhas pessoais e saberes que se acumulam ao longo das experiências em sala de aula. As questões que cercam essa primeira pergunta são: “Como se tornou professor(a) de História”? “Quais os percursos e trajetórias que contribuíram para a formação de docente da disciplina de História”?

A professora A narra sua trajetória marcada por um processo de escolhas pessoais, proximidades e realizações. Durante os relatos, a docente aponta o fato de sempre pensar em ser professora, porém não sabia como isso seria possível:

Ao longo da minha infância eu até pensei em outras coisas, mas sempre prevaleceu o desejo de ser professora. Meu pai sempre me apoiou, pois eu venho de uma família de professores, onde noventa por cento da minha família tem essa profissão. Então eu já fazia parte desse universo; eu ia com as minhas tias para a escola e as ajudava a corrigir os trabalhos. Eu sempre gostei muito de trabalhar com crianças, mas a Pedagogia, na época, era muito limitada, pois restringia o ensino até o quinto ano e, por conta da questão do mercado de trabalho, eu decidi procurar um curso que me oferecesse outras possibilidades e me abrisse mais portas de emprego. Então eu busquei encontrar algo que mais se aproximasse do que eu sou, do que eu gostava de fazer. E na época do Ensino Médio, quando eu ia fazer o vestibular, eu tive excelentes professores de História, e eles despertavam em mim uma vontade de descobrir aquelas coisas que eu não conseguia enxergar sozinha, e eles estimulavam muito isso em mim.

Neste contexto há uma relação com o apoio e interação com a família por meio da influência de diversos familiares atuarem no magistério bem como uma possibilidade de um trabalho remunerado. A professora sinaliza que sua formação inicial foi em nível médio na modalidade normal com atuação nas séries iniciais, pois este caminho garantia uma entrada no serviço público com mais rapidez devido ao quantitativo de vagas abertas para os anos iniciais por serem ofertados em números maiores do que nos anos finais, onde os concursos abriam um número reduzido de vagas. Atuar na disciplina de História abriria outras possibilidades como aumento salarial em diversas escolas distribuídas em turnos diferentes. Afirma, então, a professora A que:

Quando se é professor dos anos iniciais você acaba tendo que ficar o dia inteiro na mesma escola. Quando são duas matrículas, recebendo o que você trabalharia em duas manhãs com História ou uma outra matéria de formação específica. Foi nisso que eu pensei, pois, como eu havia feito o curso normal, eu já podia dar aula até o quinto ano e a História estaria me ampliando o mercado de trabalho. Então foi por isso que eu acabei optando por fazer História. Eu fiz Pedagogia recentemente, concluí no ano passado e gosto muito, mas a História seria o outro lado: a visão crítica, além de uma possibilidade maior no mercado de trabalho em termos de salário.

A questão da ampliação de renda por parte dos docentes que atuam nas redes públicas de ensino se encontra com os processos de precarização do trabalho docente e da estagnação salarial desde o ano de 2016, como é o caso das redes municipais do Estado do Rio de Janeiro onde o quadro do magistério tem sofrido com perdas em seus planos de cargos e salários afetando significativamente os trabalhadores docentes e exigindo a necessidade de lecionar em diferentes escolas e turnos para aumento salarial de condições de vida.

Segundo a professora, um aspecto de importância que contribuiu para a sua formação como professora de História foi a relação com a pesquisa no curso de licenciatura durante uma bolsa de iniciação científica. Seu processo de formação esteve desde a licenciatura engajado entre a relação pesquisa e ensino, o que garantiu uma compreensão dos processos de investigação histórica, valorizando a reflexão junto a prática docente. A docente diz que:

Na faculdade uma coisa que foi fundamental e que mudou a minha vida, em termos de formação, foi a minha bolsa de iniciação científica. Eu comecei na UNIRIO e logo no primeiro semestre eu já fui procurar bolsas, mas só estavam disponíveis para alunos a partir do terceiro período. E tinha um professor que era o carrasco, era o diretor do curso, e todos fugiam dele. Eu tive medo, mas era o único que tinha vaga disponível e ninguém queria ser bolsista dele. Só que no início seria para ser ajudante, não receberia nada, era apenas para obter experiência. E eu precisava de dinheiro, pois o meu pai me dava os vales transportes, mas eu precisava de dinheiro para tirar xerox, comprar livros e me alimentar. Então eu decidi entrar nisso, mesmo sem receber, pois quando surgisse a vaga eu entraria. Meu pai foi contra eu trabalhar sem receber, mas eu disse que isso era um tipo de coisa que eu pagaria para fazer, pois eu ganhei muito com essa experiência. Então foi o primeiro momento que eu vivi a vida universitária real, aquele momento de ser muito cobrada. E esse professor era muito bom. A primeira pesquisa que eu fiz com ele foi uma análise do imaginário de Duque de Caxias - o que as pessoas pensavam sobre Duque de Caxias. E a minha função era ficar na Biblioteca Nacional, o dia inteiro, pesquisando e copiando tudo o que se falava sobre Duque de Caxias. E, como ele era um cara renomado, onde nós chegávamos e falávamos o nome dele as portas se abriam. E eu fui ficando fascinada por entrar nesse mundo da pesquisa. Ele era um pesquisador nato e me introduziu nesse mundo da pesquisa de forma intensa, e eu fiquei até doente, na época eu ficava muito nervosa, pois era uma expectativa muito grande, todos

tiravam notas muito baixas com ele. Eu lembro que a minha primeira nota com ele foi sete, e abaixo disso era nota vermelha, e ele lia a nossa prova, constrangia mesmo. Mas, apesar de tudo, eu aprendi muito.

Esta experiência resultou numa prática pedagógica dentro do ensino de História de forma investigativa e crítica. Uma formação docente onde a pesquisa pode ser experimentada coloca os licenciandos numa posição de protagonistas do trabalho pedagógico com alternativas didáticas que ressignificam o ambiente da escola e a propagação do ensino da História.

De acordo com os relatos da professora, o início da sua carreira no magistério foi com turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A experiência ocorreu em uma escola de ensino tradicional no município de Nova Iguaçu da rede particular. Diante das inúmeras dificuldades encontradas, a docente A ingressou no curso de mestrado como forma de responder às questões de cunho profissional e pessoal sobre os “porquês” de ser tão difícil dar aula.

Acabei entrado no mestrado em educação, mas pela busca de responder às minhas questões sobre o porquê de ser tão difícil dar aula. E a minha dissertação do mestrado, na PUC, foi sobre o sentido da experiência escolar para os alunos, principalmente das camadas populares, tentando questionar essa inadequação da escola nos dias atuais, essa falta de sentido.

Todo esse processo de formação continuada estava vinculado às práticas e dificuldades encontradas pela professora durante a sua experiência no magistério. Dessa forma, compreendemos que há um aspecto de relevância na formação continuada dos docentes para enfrentarem os novos desafios cotidianos. Infelizmente, a formação continuada de docentes é precária, evidenciando uma ausência de políticas públicas de formação de professores com intuito de proporcionar uma prática educativa aprimorada superando as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, seja em História ou nas demais disciplinas.

Não basta apenas que o professor seja um portador do diploma de licenciatura ou tenha domínio de determinados conteúdos, é necessário, também, um processo de aperfeiçoamento do ensino, do profissional e do fazer-pedagógico potencializando o trabalho docente e mobilizando sentido para os estudantes no processo de construção do saber. Diz a Professora:

Essas questões me alimentaram muito para as minhas práticas atuais em sala de aula, elas me ajudaram a enxergar o que eu acho que seja fundamental para eu provocar o meu aluno em sala de aula, pois para nós entrarmos na sala de aula precisamos saber o que estamos fazendo e onde queremos chegar. E essas são questões que as vezes eu acho que, no meio educacional, não são muito claras para os colegas. É muito difícil conseguir perceber, as vezes vemos coisas sem sentido, muitas escolas perdidas sem saber como agir. Isso não significa dizer que eu tenha a solução, mas eu tenho pelo menos a percepção do que não dá certo.

Pensando essas condições, o ensino de História e as abordagens docentes podem ser o caminho para a superação das condições dos sujeitos da EJA. As práticas educativas de professores de História na EJA precisam garantir uma ação transformadora, onde a mobilização do saber é necessária para a continuidade e permanência desses estudantes. O ensino da História tem como um dos objetivos principais pensar a realidade social desses sujeitos, assim a abordagem dos conteúdos históricos é um potencial caminho para facilitar a compreensão do conteúdo em questão. De acordo com Bonete:

Discutir a História e o seu ensino é pensar os diversos processos que se desenvolvem, nos mais variados espaços, pensando novas fontes e novas formas de educar cidadãos que estão inseridos numa sociedade complexa, marcada por diferenças e desigualdades (BONETE, 2012, p. 42).

Neste caminho, a Professora A propõe uma prática do ensino na educação de jovens e adultos onde o diálogo é o meio de provocação dos estudantes. De acordo com a docente, a prática pedagógica deve envolver os estudantes se comprometendo com um ensino de História dialógico fruto das experiências vivenciadas por esses estudantes sem preconceito ou discriminação e explorando essas realidades, assim como atendendo as expectativas dos mesmos, tornando esse ensino um interesse de todos. A docente A afirmou que:

Eu gosto de ir provocando eles. Acho que o aluno tem que se sentir provocado, as questões abordadas precisam mexer com ele de alguma forma. Então eu procuro fazer perguntas que agucem a curiosidade deles, isso funciona muito. Essa forma do diálogo e da provocação apresenta ótimos resultados, na maioria das vezes funciona muito bem. Eu pergunto e eles rebatem, e eu tento sempre não parecer arrogante ou brigona, eu tento fazer com que pareça uma conversa: “E você, o que acha disso? Tem certeza?”. Aí a gente ri um pouco, outro aluno dá uma opinião. E isso ajuda a quebrar o enfrentamento entre professor e aluno, pois eu não gosto de estabelecer uma relação séria com eles. Indo por esse caminho eu também perco, pois a minha autoridade diminui, mas eu ainda prefiro que seja dessa forma, pois eu não quero que eles tenham medo de responder. Não existe errado, o que existe é um compartilhamento de pontos de vista, é preciso que o aluno sinta-se livre para se expressar sem que haja o medo de errar.

A ideia de pensar as relações dialógicas como forma de abordagem deve levar algumas considerações. A liberdade de forma positiva durante a aula é uma maneira para que o docente desenvolva um diagnóstico das diferentes situações de aprendizagem que os estudantes carregam. Esses saberes precisam ser valorizados no ambiente escolar reforçando a garantia de um papel de protagonistas para esses sujeitos marcados por uma condição de desigualdade e exclusão social. Nas aulas de história é possível assim o professor fazer as intervenções necessárias organizando os saberes históricos, problematizando e dialogando com os sujeitos. Segundo Nicodemos:

Considerando os estudantes da EJA em um contexto no qual atuam processos de dominação e negação de direitos, o ensino de História é um importante instrumento na (re) construção de identidades que trazem muitas vezes a marca do “ser menos”. Nesse sentido o ensino de História, quando fundamentada em uma perspectiva pedagógica crítica privilegia os diálogos entre os conhecimentos históricos e a realidade experiencial dos estudantes têm imensa relevância nos processos formativos da EJA (NICODEMOS, 2017, p. 14).

A construção do diálogo como forma de aprender é um instrumento que estabelece uma interação ampliando as percepções de mundo de forma a colocar a escola num lugar de mobilização de saberes, cabendo aos docentes observar, ouvir e garantir caminhos que ampliem os significados da História para as diferentes culturas.

A terceira questão analisada com os professores afirma que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino destinada aos estudantes que não conseguiram dar continuidade aos estudos em idade regular. Considerando a trajetória da EJA e de seus sujeitos, pergunta-se “Que concepção de ensino da História o docente pode contribuir para a permanência dos estudantes na instituição escolar”?

A educação de jovens e adultos atende um grupo de sujeitos que não tiveram a possibilidade de concluir o processo de escolarização em tempo regular. Apresentam idades, processos de aprendizagens e condições sociais diferentes. As condições políticas, culturais e sociais desses sujeitos mostram a raiz da desigualdade que é marca da escola e de estudantes em condições precarizadas. Neste sentido, a professor compreende os sujeitos da EJA da seguinte forma:

É muito delicado quando nós falamos em EJA, pois cada aluno teve uma trajetória infeliz com a escola, não teve oportunidades. Então para eles estarem ali foi porque alguma coisa não fluiu como deveria. Algum motivo os afastou da escola, então quando chego em uma turma eu gosto de perguntar há quanto tempo eles estão afastados da escola e porque eles estão ali. Eu até brinco: “Está aqui porque a mãe quis ou está aqui porque quer?”. Eu tento provocá-los porque eles chegam sempre muito calados e tímidos, principalmente no sexto ano, pois são novos ali e ficam intimidados pelo ambiente escolar, pelo professor, principalmente quando são adolescentes. Quando são adultos eles têm uma postura diferente, são mais receptivos, conversam, contam coisas, eles estão ali por outros motivos. Os adolescentes, em muitos casos, estão ali porque foram obrigados pelos pais ou porque ouvem as pessoas dizerem que é preciso estudar. Então eu percebo que para os adolescentes é um sentido vazio, eles estão ali porque a sociedade ordena que eles estejam ali. Geralmente quando são adultos eles já vivenciaram alguma situação na vida e perceberam que a escola vai fazer diferença.

Assim, a professora compreende que esses sujeitos não tiveram oportunidade de conclusão do processo de escolarização e apresentam motivos dos mais variados

para o retorno ao espaço educativo. Há uma evidência anunciada pela professora ao distinguir sentidos de permanência ou retorno na escola por adolescentes ou adultos. Segundo relato da professora, os adolescentes sentem-se obrigados a estarem na escola por uma determinação da família ou por ouvirem sobre a importância dos estudos. Um sentimento “vazio” acaba por marcar a vida dos sujeitos adolescentes, já os adultos que retornam à escola apresentam motivos distintos, percebendo, por meio de suas experiências, a importância da escola.

O espaço escolar da educação de jovens e adultos é um processo de reconhecimento de responsabilidade dos educadores ao direito à educação desses sujeitos que tiveram seus processos de escolarização fragmentado, concebendo na escola uma possibilidade de valorização e inserção social onde a possibilidade de conseguir um emprego melhor ou, até mesmo, se profissionalizar é um dos principais motivos de retorno ou continuação dos estudos. Há um dado na análise desta professora que promove um debate sobre os sentidos de continuidade na escola entre os adultos e os adolescentes. Para a professora A:

Nessa minha trajetória de EJA são poucos os adolescentes que enxergam a escola como algo que possa mudar a vida deles. Sendo assim, é muito difícil fazer com que eles permaneçam na escola sem que o professor crie estratégias, pois muitos trabalham o dia inteiro, então estão muito cansados. Outros ficam em casa à toa, as vezes são mimados. Tem alunos em situações muito difíceis, que nós nem imaginamos. E na EJA, na escola pública, o professor se depara com tudo: as vezes um aluno começa a fumar um cigarro que não é lícito e o professor precisa tentar agir normalmente para evitar gerar conflito em sala de aula, pois o aluno o enfrenta. É preciso ter muito jogo de cintura para trabalhar na EJA. Antes de tudo, o professor precisa ter sensibilidade, ele precisa entender qual o motivo desse aluno estar ali. E é uma classe heterogênea, ela comporta adolescentes rebeldes, adultos evangélicos conservadores, tem os que ainda são muito protegidos pelos pais, mas que por algum motivo teve o percurso acidatado. E com isso tudo junto é preciso criar estratégias. Então o primeiro ponto a ser destacado é ter sensibilidade, é preciso conhecer o aluno.

O trabalho docente no ensino de História requer, além dos conteúdos da disciplina, um processo de construção da participação social e política desses sujeitos na sociedade, de modo que possam se formar e conviver com os demais sujeitos, se posicionando de forma crítica nas diferentes dimensões sociais. Cabe destacar que aprender História não compete apenas ao espaço escolar, mas também na análise dos diferentes contextos sociais.

O trabalho com jovens e adultos é pensado pela professora A com algumas peculiaridades. Esses sujeitos adultos são marcados por expectativas frustradas durante suas vidas e lutam para superar as suas condições precárias de vida. Logo, a relação com o docente é um aspecto que requer atenção, pois acolhe o sujeito discente diante do seu cotidiano sobrecarregado. Diante da pluralidade

de sujeitos, segundo a professora, afirma-se que é necessário ter sensibilidade diante de inúmeras situações nas quais o sujeito precisa estar pronto para agir. A professora afirma, ainda, que:

É preciso ter sensibilidade para, mesmo quando o aluno é ríspido e desconfiado, saber lidar com ele, perceber o momento certo para se aproximar mais ou para dar mais espaço para ele. Isso é fundamental. Para fazer com que ele permaneça ali é preciso criar um vínculo entre ele e a escola. Para isso a escola precisa ser um lugar agradável onde ele sinta prazer em ir. Mas se o professor for estressado, der aulas desinteressantes que não tragam as questões trabalhadas para a realidade dele, se não houver nada que crie uma ligação dele com a escola esse aluno não voltará para as próximas aulas. O adulto idoso pode até ser que volte, mas ninguém gosta de ser maltratado.

Diante deste contexto, requer aos docentes uma aproximação com os estudantes no intuito de compreender seus saberes e desejos ao repensar as formas de ensinar os conteúdos históricos a partir de práticas pedagógicas diferenciadas que visem as necessidades desses discentes. De acordo com a docente A:

Eu acho fundamental essa troca, essa cumplicidade, essa vontade de criar coisas na escola para que ela seja interessante e o aluno tenha vontade de voltar. Dar a possibilidade dele ter amigos, pois os amigos o fortalecem. É preciso que seja um ambiente saudável.

Desse pensamento, então, emerge a noção de que é a escola o espaço de compartilhar as experiências e, por meio delas, vislumbrar a construção de saberes históricos que são fundamentais na formação dos estudantes da educação de jovens e adultos em seus aspectos formativo, cultural e político tendo em vista as percepções de sujeitos de direitos que possuem identidade.

O ensino de História é um caminho para que esses estudantes tenham acesso à direitos que foram negados dando mais uma vez sentido à vida deles. A História e a escola são possibilidades de inserção aos processos formativos e de vida social, onde as relações de diálogo e respeito são vinculadas e necessárias para a EJA. Isso é reforçado na prática pedagógica da professora ao afirmar que:

Na disciplina de História, o meu cotidiano é tentar fazer com que as aulas sejam pautadas no diálogo, na troca, e que o aluno tenha a consciência histórica de quem é ele no mundo. Se eu conseguir fazer com que o meu aluno da EJA entenda qual o papel dele na sociedade, quem é ele, o que ele quer, o que ele pode transformar. E se ele conseguir enxergar isso já valeu a pena ele estar ali. Mais importante do que passar para eles os conteúdos, é tentar fazer com que eles tenham vontade de perguntar, de enxergar e de descobrir coisas sobre o mundo ao seu redor. Ele deve formar a sua própria opinião e não se tornar um mero repetidor da opinião de outras pessoas. As aulas nos dão a possibilidade de discutir inúmeros assuntos, então surge um assunto, ele aprende, gosta da conversa e essa aula é agradável e a escola pode se tornar um lugar para o qual ele deseja voltar.

Partindo do diálogo e da troca, o ensino de História não pode renunciar ao cotidiano, as trajetórias individuais e coletivas desses sujeitos. Esses aspectos precisam ser temas priorizados nas abordagens e produções do conhecimento histórico escolar. A tentativa de fazer com que esse estudante reconheça o seu papel em sociedade não significa desvalorizar os conteúdos, mas sim aproveitar essas dimensões de vida dialogando com o campo da História e com os processos de ensino e aprendizagem. Esse processo de escuta e valorização do outro dará oportunidade de fala para esses sujeitos, retirando-os da invisibilidade e garantindo suas colocações, trajetórias, saberes e relações para a construção dos temas da História.

A quarta e última pergunta realizada para a Professora abordou a descrição de uma experiência que tenha sido significativa para o docente e para seus estudantes. A professora compreende que o cotidiano docente da EJA é marcado pelos detalhes onde a construção dos saberes se origina no diálogo, sendo este caminho mais significativo tanto para os estudantes como para o professor. Essa interação se desenvolve de forma dinâmica e intencional valorizando o conhecimento do cotidiano, os interesses e os saberes. Para ela,

pegar uma turma da EJA, que não sabia nem onde ficava o Rio de Janeiro, e de repente eles já estão dizendo que querem viajar para Paris e que querem conhecer a África. São esses pequenos detalhes que a gente percebe na fala quando eles começam a definir o que querem ou quando começam a enxergar coisas, quando eles falam o que conhecem, o que viram na rua, o que é importante pra eles. Eu gosto quando os interrogo e eles fazem aquela cara de dúvida e depois começam a refletir sobre o assunto nas conversas. Esse movimento de descoberta da luz sempre me afeta, é gratificante ver que o aluno está conseguindo refletir sobre as coisas. O diálogo é essencial. O professor precisa aguçar a curiosidade do aluno para que ele coloque isso para funcionar e comece a entender que não está ali para decorar coisas. Muitas vezes o sistema educacional não permite isso, pois se mantém naqueles velhos padrões de repetição e o aluno não entende que precisa refletir sobre as questões que são colocadas, pois ele acredita que já existe uma resposta pronta que deve ser reproduzida. Então é isso que me marca: quando eu consigo perceber que esse aluno está se libertando.

Uma das condições de insucesso da escola é não reconhecer os estudantes como sujeitos que pertencem a uma realidade com possibilidades e questões que precisam ser pensadas no ambiente escolar. O professor da educação de jovens e adultos precisa ter uma visão de intervenção, de reflexão e indagação sobre as condições desses sujeitos. Como apontado pelo professor, as iniciativas pedagógicas precisam ser ampliadas no contexto do diálogo e das provocações, aproximando essas realidades da sala de aula. Essa prática de discussão favorece a construção dos conhecimentos históricos escolares, garantindo avanços e ampliando as experiências dos sujeitos da classe trabalhadora. Assim para a professora:

Isso é um processo, não ocorre de uma hora para outra, é algo que requer muito investimento do professor, pois é cansativo, demanda tempo e a compreensão de procedimentos pedagógicos. É preciso investir em uma aula pautada no diálogo, na troca e na provocação.

Partindo dessa problematização proposta pela professora, uma das atividades desenvolvidas de forma significativa tanto para os estudantes quanto pelo educador foi uma realizada durante o ano letivo sobre “consciência negra”. Para o professor, essa temática foi capaz de proporcionar um protagonismo dos sujeitos envolvidos, provocando as realidades num esforço em conjunto onde os estudantes assumiram papéis de sujeitos ativos com suas enriquecedoras experiências do cotidiano.

Nós debatemos muito sobre identidade, sobre quem sou eu no mundo, essa questão da consciência histórica. E de se enxergar como negro, quem eu sou, quais são as minhas raízes, como o Brasil é formado. Discutir sobre isso e naturalizar determinadas questões e termos, pois eles pareciam ter medo de dizer que são negros ou que alguém é negro, como se ser negro fosse algo ruim. Nós fomos trabalhando isso e quando chegou na semana da consciência negra nós fizemos uma sessão de fotos. Eu dei um pedaço de TNT para eles colarem na parede, levei a minha câmera e falei que eu queria que eles tirassem foto do que eles achavam mais bonito neles. E foi muito legal, pois eles colocaram música, fizeram tipo um estúdio, as meninas levaram maquiagem, bijuterias, turbantes. Os meninos tiraram a blusa. E depois nós revelamos as fotos e colocamos no mural da escola na semana da consciência negra. E todos queriam se ver, queriam as fotos. E cada um deles tinha que colocar uma frase que os representasse. No final tinha meninas dizendo: “Eu queria ser um pouco mais negra”, em relação à tonalidade da pele.

O trabalho desenvolvido pelo educador desperta a identidade dos estudantes, pois a maioria dos sujeitos da EJA são negros, trabalhadores de baixa renda e que vivem diariamente as consequências da ausência do processo de escolarização. Como sujeitos históricos, as trocas em sala de aula desencadeiam reflexões sobre quem são, os valores culturais carregados, as potencialidades dos sujeitos e a compreensão da história junto da valorização pessoal. Para Bonete (2013, p. 276):

O aluno é um ser social, alguém que vive em uma determinada época e contexto histórico, sendo proveniente de uma determinada classe social e contemporâneo de determinado conhecimento.

Essas propostas reafirmam, mais uma vez, a construção de um papel ativo no processo de aprendizagem. Para o professor A:

Isso foi o resultado de um processo de trabalho, e isso me marcou também por ter contribuído para que eles enxergassem a beleza neles, passassem a gostar do cabelo *black*. Então as meninas chegavam na escola com o cabelo esticado e três anos depois elas estavam com aqueles cabelões, brincões e se achando lindas. É claro que foi um movimento conjunto, houve uma discussão sobre o tema em toda a escola. Mas isso fez muita diferença e me fez acreditar que a gente pode contribuir de alguma forma.

Neste sentido, as práticas docentes devem considerar as particularidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos favorecendo um conhecimento significativo da sua história e da sua realidade ao adquirir os conhecimentos produtivos para o seu processo de escolarização. É fundamental que os docentes potencializem os conhecimentos dos estudantes com um olhar de respeito e sensibilidade, auxiliando os estudantes nos processos variados de aquisição do saber histórico escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes trajetórias rememoradas durante esta pesquisa garantiram um retorno de identidades históricas docentes a partir do relato de seus percursos formativos. A narrativa se construiu na dimensão dos saberes que foram experienciados em diferentes contextos sociais vivenciados. Os docentes interagem como forma de propiciar um ensino de História para jovens e adultos favorecendo os processos de ensino e aprendizagem diversificada sempre atentos para a diversidade de vozes desses sujeitos.

Esses estudantes que foram colocados à margem da sociedade visam, no processo educativo, garantir um espaço que foi negado por políticas de exclusão e desigualdade na distribuição dos saberes, cujos sujeitos são destituídos e desvalorizados. Pensar então a História como processo formativo de reflexão, de questionamentos, de diálogo, de valorização e de conhecimento é garantir uma escola que contribui contra as injustiças e para o sucesso dos mais pobres, dando lugar de fala e considerando as capacidades, habilidades e experiências de todos os discentes.

Dessa maneira, as trajetórias docentes narradas são iniciadas num contexto de relações familiares ou professores que marcaram durante uma determinada série escolar. Os sujeitos da pesquisa sinalizaram, em diferentes momentos, práticas de ensino em contextos antes da formação como docentes. O curso de História para esses professores se mostrou como uma oportunidade de compreender os contextos de vida do outro e de seus saberes que só podem ser descobertos por meio de uma prática docente reflexiva e investigativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Eliane R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens, In: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane (org). Educação de jovens e adultos. RJ: DP&A, 2009.
- ARFUCH, Leonar. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- _____. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2005.
- _____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos: UFMG*, v. 1, p. 5-19, 2005.
- _____. *Currículo, território em disputa*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 374p, 2011.
- _____. *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
- FONSECA, S. G. *A nova LDB, os PCNs e o ensino de História*. In: Fonseca, S. G. *Didática e prática do ensino de História*. Campinas: Papirus. 2005.
- _____. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. *Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Educação e atualidade brasileira*. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. *Ação cultural para a liberdade. E outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da esperança*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

NICODEMOS, Alessandra. *Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador*. Anais do XVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. Natal, 2013.

_____. Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos: conscientização ou conversão? *Revista Periferia* (Duque de Caxias), v. 6, p. 1-15, 2014.
Acesso: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17252>.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: *Artes Médicas Sul*, 1999. p. 81- 99.

PEREGRINO, M. *Juventude e trabalho em tempos de expansão da escola*. Relatório de finalização (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes, 9. ed., 2012.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas*. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VENTURA, Jaqueline. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 04, p. 09-35, 2016.

O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMO ARENA DE DISPUTAS IDEOLÓGICAS FRENTE ÀS DEMANDAS INCLUSIVAS DO SÉCULO XXI



Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)¹

Rodrigo Carvalho Souza Costa²

Lorena de Fátima Coelho Guerra³

Silvana Ramos de Assis Freitas⁴

Renata de Oliveira Goes Barros⁵

Francisco Darkielre Santos Teixeira⁶

Maria Analice de Araujo Albuquerque⁷

-
- 1 Doutorando em Educação (UFU) e Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFES/IFCE). Mestre Políticas Públicas (UFC). Especialização em Gestão Escolar (FVJ); Educação a Distância (UCAM); Educação Inclusiva (FESL); Gestão Pública (UNILAB); Gênero e Diversidade na Escola (UFC); Psicopedagogia (UCAM); Serviço Social e Políticas Públicas (INTERVALE/MG); Serviço Social Organizacional (INTERVALE/MG); Metodologia da Língua Portuguesa (INTERVALE/MG); Docência na Educação Básica (IFMG); Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (UNILAB); Gestão Empresarial (Intervale/MG); Educação de Jovens e Adultos (IFRO); Metodologia da Educação a Distância (Intervale); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI); Matemáticas e suas Tecnologias (UFPI); Linguagens e suas Tecnologias (UFPI); Pedagogia Empresarial (Intervale/MG). Educação Digital (SESI-SC).
 - 2 Doutor em Engenharia de Teleinformática (UFC). Mestre em Engenharia de Teleinformática (UFC) e Graduado em Engenharia Elétrica (UFC) e Tecnologia Mecatrônica (IFCE). Docente do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e Coordenador do Curso Técnico em Redes de Computadores (IFCE).
 - 3 Licenciada e bacharela em Geografia (UECE). Pedagoga (Faveni). Especialista em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (Evolução). Professora Permanente da Prefeitura de Fortaleza/CE.
 - 4 Mestranda em Tecnologias Emergentes pra Educação (Must University). Licenciada em Pedagogia (UECE). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA) e Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIP) - silvanarfeduca@gmail.com.
 - 5 Pedagoga (UVA). Especialista no Ensino de Ciências Humanas (IFCE).
 - 6 Licenciatura Plena em Matemática (Ieducare) e Pedagogia (UVA). Especialista em Gestão Escolar (Faveni); Ensino de Matemática (Faveni) e Educação Integral (Faveni). Prof. Permanente da Prefeitura de Itapipoca/CE.
 - 7 Doutoranda em Ciências da Educação (Facultad Interamericana de ciências Sociales): analicealbuquerque@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O termo deficiência sofreu inúmeras influências históricas, calcadas em disputas político teóricas, suscitando amplos e significativos debates. Assim, pontuaremos o embate entre o modelo biomédico, que circunscreve a deficiência como lesão, afetando a qualidade de vida de um indivíduo que para ajustá-la recorrerá às intervenções médicas e o modelo social, propondo discutir as limitações sociais para além do âmbito médico/cirúrgico/crônico (Borges, 2018). Nesses termos, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/ 2015 – promove vultosos avanços, sobretudo, quando desvincula a pessoa com deficiência (PCD) do conceito de incapacidade e de deficiência mental e/ou intelectual.

Notabilizamos que Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça a premência do reconhecimento do exercício de direitos fundamentais às PCDs, exigindo ações afirmativas pelo Poder Público e vicissitudes em todos os segmentos societários para a existência de dignidade para esses indivíduos, estabelecendo que são presumidamente capazes.

Ao observarmos as repercussões midiáticas, percebe-se que as Pessoas com Deficiência (PCDs) são discriminadas cotidianamente, comparando-as a indivíduos hipossuficientes ou incapacidade de conviver nos diversos espaços sociais, inclusive, ingressar na escola e no mercado de trabalho. Face ao exposto, em 06 de julho de 2015, é promulgada a Lei Nº 13.146, intitulada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Portanto, a norma buscou assegurar a promoção do efetivo exercício dos direitos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência (PCDs), retirando a mácula histórica vivenciada por esses sujeitos ao longo do tempo (Cardoso, 2020).

A partir das colocações postas, emerge a questão norteadora ou problema da pesquisa: quais as implicações inclusivas reais do estatuto da pessoa com deficiência para as PCDs no século XXI?

Em virtude disso, o presente artigo tem *objetivo* discutir a pertinência de tal ordenamento jurídico frente os desafios de práticas inclusivas no século XXI. Destarte, a relevância deste estudo reside no reconhecimento da equidade e da ausência de discriminação, como premissas indeclináveis aos direitos fundamentais à vida, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência e previdência social, à habilitação e à reabilitação, além do acesso à cultura, ao esporte, ao lazer e à mobilidade.

1.1 Desenho metodológico

Quanto à abordagem metodológica recorreremos à pesquisa qualitativa, caracterizando-se por um conjunto de diferentes técnicas interpretativas buscando descrever um sistema complexo que não poderá apenas ser traduzido em números. Logo, essa tipologia de pesquisa busca traduzir aspectos intrínsecos ao fenômeno do mundo social (Maanen, 1979).

Quanto aos objetivos esta pesquisa é explicativa porque pretende identificar os fatores que determinam ou que contribuíram para a erosão dos direitos sociais no período demarcado. Portanto, pelas vias analíticas de Gil (2022), configura o tipo de investigação mais complexa e delicada, aprofundando o conhecimento da realidade e explicando as razões e os porquês das coisas.

No tocante aos *procedimentos técnicos* utilizamos a pesquisa bibliográfica, posto que este autor circunscreve que a principal vantagem reside na possibilidade do investigador acadêmico efetuar a cobertura de uma pluralidade de fenômenos, com maior amplitude do que aquela que trata dados diretamente inquiridos aos sujeitos.

Outrossim, empregamos a pesquisa documental, que em consonância com o mesmo autor, é uma “fonte rica e estável de dados”, não implicando altos custos nem exigindo contato com os sujeitos da pesquisa, possibilitando uma leitura aprofundada das fontes primárias. Assim, é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se por ser um material que ainda não recebeu tratamento analítico, podendo ser reelaborado em conformidade com os objetivos da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A despeito da existência de documentos legais que garantem o direito de educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de frequentar turmas regulares e no contraturno ser atendido no AEE, permanece uma pluralidade de entraves no cotidiano dessas pessoas, fazendo-as reféns de sua própria limitação.

Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (2008), o público-alvo do AEE são: **a)** os discentes com deficiência, ou seja, os que apresentam impedimentos de longo prazo de cunho físico, intelectual, mental e/ou sensorial, que quando estiver em interação uma multiplicidade de barreiras, podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com os demais indivíduos; **b)** os alunos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, isto é, possuem um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometendo as relações sociais, na

esfera da comunicação, inclusive, provocando estereotípias motoras (repetição de movimentos) ao andar na ponta dos pés; girando objetos; balançando as mãos, braços ou cabeça; fungando; girando objetos em direção aos olhos, manipulando-os de forma não funcional; colocando objetos na boca e andando de um lado para o outro.

Logo, incluem-se nessa categoria aprendizes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação e c) educandos com altas habilidades/superdotação, caracterizando os que demonstram elevado potencial e vultoso envolvimento com as áreas do conhecimento humano na esfera intelectual, acadêmica, psicomotora, artes, liderança e criatividade.

Nessa conjuntura, a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), notabiliza a ocorrência de seis barreiras possíveis de inferir na vida das pessoas com deficiência, quais sejam: 1- urbanísticas – localizadas nas vias, nos espaços públicos e privados para uso coletivo; barreiras arquitetônicas - as localizadas nos edifícios públicos e privados; 2 – Transportes - ocorrem nos sistemas e meios de transportes individuais e/ou coletivos; 3 - Comunicações e na informação - entraves, obstáculos, atitudes e/ou comportamentos que dificultem e/ou impossibilitem a troca de mensagens mediante sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; 5 - Atitudinais: atitudes e/ou comportamentos impeditivos de participação social da pessoa com deficiência (PCD), em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas ; e 6 – Tecnológicas: barram ou interrompem o acesso da PCD às tecnologias (Brasil, 2015).

Indubitavelmente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência fomentou avanços consideráveis na teoria das incapacidades, desvinculando do conceito de incapacidade as pessoas com deficiência, mental e/ou intelectual. Por esse ângulo, reforçou a urgência na garantia do exercício dos direitos fundamentais às pessoas com deficiência, exigindo ações afirmativas por parte do Poder Público e vicissitudes em todos os segmentos da sociedade. Ademais, previu a dignidade da PCD, alterando a teoria das incapacidades previstas no Código Civil de 2002 ao estabelecer presumidamente quem são capazes. Entretanto, não é a panaceia (Cardoso, 2020).

O Estado necessita ter mais compromisso político garantindo maior quantidade de recursos humanos, físicos, materiais, entre outros, viabilizando melhorias nas instalações das escolas e adaptando as respectivas estruturas arquitetônicas para assim atender amplamente as necessidades de seus alunos, posto que mudar a situação periclitante em que se encontra os rumos da inclusão. É uma questão de vontade política introduzir outra lógica no desenho

das políticas sociais e da legislação no século XXI (Balaguer; Ribera, 2019). Por essas vias, a sociedade deve abrir-se ao mundo dos deficientes, adaptando os espaços públicos, administrando os procedimentos necessários e entendendo que a pessoa com necessidades especiais é uma pessoa que tem demandas sociais tanto quanto o restante da população.

À luz de Silva (2019), inferimos não existir neutralidade na Educação Inclusiva, haja vista ela ser um fragmento de um projeto mundial de particularização das práticas socioprofissionais, calcado em inclinações econômicas e políticas neoliberais, desencadeadas em conjuntura brasileira. Nesses termos, depreendemos que para compreender a Educação Inclusiva necessitamos, *a priori*, ter uma visão macro da educação geral que não pode se desvencilhar do contexto econômico em que está inserida, haja vista corroborar com os acordos de âmbito mundial, atravessados pela perspectiva neoliberal, ajustando a Educação Inclusiva como ferramenta estratégica e econômica.

A despeito, das instituições educacionais não contarem com estrutura, materiais, recursos humanos didáticos e pedagógicos adequados e suficientes para atender as singularidades de cada indivíduo (Albuquerque Júnior *et al*, 2020). Em suma, respeitar a singularidade de cada discente é condição *sine qua non* para essa nova proposta educacional totalizante, haja vista que independentemente da deficiência, transtornos, altas habilidades/superdotação ou qualquer especialidade, somos diferentes, possuindo múltiplos ritmos de aprendizagens de formas heterogêneas. Por essa visão, as instituições educacionais não podem mais estar presas a um modelo único e padronizado de educação, devendo vislumbrar a implementação de uma multiplicidade de metodologias que atendam à diversidade.

É fato que a inclusão de discentes com diversidades funcionais nas escolas regulares, não é uma tarefa fácil de realizar, a despeito disso é um trabalho que deverá ser viabilizado com eficiência, tendo em vista ser direito de qualquer pessoa com necessidades educacionais de participar dos processos de ensino-aprendizagem em pé de equidade com os demais. Nesse âmbito, vicissitudes basilares deverão ser realizadas para execução do processo de inclusão, dentre elas: a formação continuada para os professores com foco na multiplicidade de espectros de neuro divergências identificadas pela ciência; reestruturação periódica dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições escolares, adaptando os currículos ao viés inclusivo, além da militância na participação da comunidade escolar (Albuquerque Júnior; Araújo; Albuquerque, 2019).

Enquanto formação inicial, os cursos de licenciatura devem reconfigurar seus currículos, visando compartilhar saberes para que os profissionais possam atender com propriedade aos alunos com necessidades educacionais especiais,

tendo em vista que a segregação não desenvolve capacidades cognitivas e sociais desses alunos, pois a inclusão é o processo que atende melhor se ajusta a essa tarefa (Albuquerque Júnior; Araújo; Albuquerque, 2020). Por conseguinte, os estabelecimentos educacionais deverão criar meios que possibilitem a aprendizagem à diversidade de indivíduos, sem distinção intelectual, social ou racial, uma vez que a escola tem o dever de garantir a educação de qualidade, cumprindo as normas jurídicas que garantem a efetividade ao usufruto das conquistas socioculturais concernentes à aquisição de saberes.

A propósito, Martins *et al* (2023) assinalam que o processo de formulação das políticas públicas inclusivas foi marcado pela incipiente participação das pessoas com deficiência (PCDs), que nem sempre conhecem o conteúdo da política, haja vista que suas metas, princípios, objetivos, projetos e atividades não contemplam as amplas e complexas demandas das PCDs, inexistindo atualmente uma proposta orçamentária efetiva para a promoção e materialização do que está posto na legislação.

3. A CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL: UM DOS MAIORES DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL DAS PCDs

Para muito além da criação de leis leves, moderadas ou com vigor rígido, a inclusão social de PCDs ainda é um dos maiores desafios para criação de uma sociedade justa e harmônica. Ramos (2021) afirma que no discurso de negação do preconceito, evidencia-se a estranheza das pessoas em lidar com o “atípico”, promovendo influência sobre a opinião social de que aquele que não tem deficiência é considerado normal, mesmo que de forma sutil.

Apesar de existirem leis que garantem a inclusão de PCDs na sociedade brasileira, a efetiva inserção destes públicos no meio social, educacional e no mercado de trabalho, não é respeitada e muitas vezes mascarada com tons de preconceito e discriminação (Kreutzfeldt *et al.*, 2020).

Brevemente, em seu trabalho Brito *et al.*, (2023) aborda os principais desafios que pessoas PCDs sofrem ao serem incorporadas em atividades trabalhistas; como salários inferiores e a preferência pela contratação apenas de pessoas com grau de deficiência leve à moderada. Muitas vezes, os mesmos não têm possibilidades de ascensão dentro da empresa, apesar de a lei de cotas N° 8.213/91 garantir a efetiva inclusão deste público. Os supracitados autores defendem que uma possível solução para esta problemática é a adoção de uma rigorosa fiscalização por parte dos órgãos governamentais para a aplicação correta da Lei de Cotas.

Spomberg (2019, p. 25) traz à tona o conceito de acessibilidade na contemporaneidade, haja vista que “Pressupõe autonomia para que qualquer pessoa, com ou sem deficiência, possa circular e interagir em todo e qualquer

ambiente, seja ele de uso coletivo ou privado”. Tal conceito se reforça com a sanção da lei de acessibilidade, N° 10.098/2000 que visa nortear e promover acessibilidade para PCDs. Todavia, a adequada inclusão social deste público aparenta ficar presa à teoria, comprometendo a sua prática pedagógica (Lima *et al.*, 2024).

Entre as inúmeras barreiras que as PCDs enfrentam, a falta de formação continuada para os professores, de profissionais de apoio em sala de aula e de recursos especializados, continua sendo alguns dos principais desafios enfrentados pela educação especial.

Ademais, também se faz necessário que o poder público ofereça, capacite e acompanhe esses profissionais de apoio escolar, para atuar em sala de aula junto ao docente regente, a fim de promover uma adequada inclusão escolar, tanto em instituições de ensino públicas como privadas (Brasil, 2015).

Sumariamente, podemos depreender que a inclusão social das PCDs vai além da criação de leis, exigindo mudanças de atitude e uma nova forma de pensar da sociedade brasileira. Fundamentamente, as barreiras éticas são tão prejudiciais quanto às barreiras físicas, pois a solução para esta problemática está na inclusão efetiva das pessoas com deficiência nos mais diversos setores sociais.

4. PALAVRAS FINAIS

Demarcamos que o paradoxo inclusão/exclusão surge desde o processo de democratização da escola, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso ao atendimento escolar, mas continuam excluindo pessoas e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores das instituições escolares. Nessa óptica, a exclusão tem se apresentado sob distintas formas, peculiaridades comuns nos processos de segregação e integração, pressupondo a seleção e naturalizando o fracasso escolar.

Particularizamos que frente a todas as barreiras apresentadas, aquela que julgamos a mais degradante, talvez seja as atitudinais, tendo em vista marginalizar as pessoas com deficiências, deteriorando nelas a identidade de pessoa humana, restringindo as possibilidades de desenvolvimento e de relação social. O que conseqüentemente, interferirá negativamente diante das outras barreiras.

Na verdade, a existência de um espaço escolar autêntico, vivo e acolhedor de formação para todos e todas, configurando um ambiente verdadeiramente inclusivo urge que se implementam, de fato, as políticas públicas inclusivas, visto que já temos uma porção delas sendo descumpridas. Aliás, devem-se também criar dispositivos legais frente as demandas das pessoas com necessidades educacionais especiais, em virtude de as instituições educacionais brasileiras lotadas de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, A.B.; ARAÚJO, A.C. U.; ALBUQUERQUE, E.B. Educação Inclusiva em Itapipoca (CE): fragmentos de um estudo de caso. **Revista Sítio Novo**, Palmas/TO, v. 4 n. 1 p. 297-301 jan./mar. 2020.

BALAGUER, A. P.; RIBERA, J. P. Políticas Públicas y Alteridad en el Siglo XXI. recorridos, luchas y circunstancias. *In*: THOMA, A.S. (in memoriam).; HIL-LESHEIM, B.; SIQUEIRA, C. F. C. (org). **Inclusão, diferença e políticas públicas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://encurtador.com.br/c45z5>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRITO, Jéssica Bastos et al. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo: Centro Paula Souza, 2023. Disponível em: https://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/16751/1/administra%c3%a7ao_2023_2_jessicabastos_ainclusaodepessoascom.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

BORGES, J. A. S. **Política da pessoa com deficiência no Brasil: percorrendo o labirinto**. Tese (Doutorado). Universidade do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Porto Alegre, 2018.

CARDOSO, Marina Araújo Campos. Reflexos do estatuto da pessoa com deficiência na teoria das incapacidades. **Revista Reflexão E Crítica Do Direito**, 8(2), 98–114, 2020. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/rcd/article/view/2353>. Acesso em: 30 maio 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

KREUTZFELT, Gabrielle; KALAMAR, Lucicléia; SACHINSKI, Ivanildo. A trajetória das pessoas com deficiência e as dificuldades encontradas na sociedade e ambiente escolar. *In*: **Anais do Simpósio De Pesquisa**, Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. p. 37-52, 2020.

LIMA, Júlia Dias de; SILVA, Kátia Regina Lopes da; SILVA, Maria Eduarda Albuquerque da; SANTOS, Maria Júlia de Oliveira. Desafios da inclusão no Brasil: A dificuldade da educação inclusiva dos alunos com deficiência nas escolas brasileiras. **Caderno Discente**, v. 8 n. 1, 2024.

MAANEN, John, Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, vol. 24, no. 4, December 1979.

MARTINS, Cybelle Fernanda; ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Veloso de; OLIVEIRA, Raquel Santos de; MIRANDA, Gabriella Morais Duarte. Análise da Política de Atenção Integral à Pessoa com Deficiência em uma capital da Região Nordeste do Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Nº

33, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-7331202333062>. Acesso em: 30 maio 2024.

RAMOS, Érica da Silva. **Eu vejo, tu vês, ele vê: o corpo na percepção de pessoas com deficiência física**. 2021. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Manaus, 2021.

SILVA, L.S. Políticas educacionais inclusivas: as pedras dos caminhos. *In*: SILVA, L.S; REIS, C.F; SILVA, W.F. (org). **Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores**. Uberlândia: Navegando Publicações, Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2019.

SPOMBERG, Thiago Kotarba. **Acessibilidade enquanto pressuposto para inclusão social**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

AUTISMO E PROCESSOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Geovane dos Santos da Rocha¹

Fabício Duim Rufato²

Nandra Martins Soares³

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) compõe um transtorno relacionado ao neurodesenvolvimento que impacta, em diferentes níveis, as percepções sensoriais, a comunicação (fala e linguagem), a interação social e os padrões de comportamento. Trata-se de uma condição que, muitas vezes, requer especificidades no processo de ensino e aprendizagem, demandando recursos, intervenções e acompanhamentos diferenciais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 estabelece diretrizes para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, indicando a escola regular como o espaço adequado para seu processo de aprendizagem. Contudo, o processo educativo de crianças com TEA compõe um desafio à Educação, visto sua sintomatologia, especificidades e necessidades educacionais individuais.

Com base nas informações disponibilizadas em 2023 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), as matrículas de alunos em dispositivos da Educação Especial chegaram a 1 milhão e meio no ano de 2022. Nesse contexto, a proporção de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em turmas regulares cresceu na maioria das etapas educacionais, com destaque ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil.

1 Doutorando em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, geovanesdarocha@outlook.com.

2 Doutor em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, fdrufato@gmail.com.

3 Doutoranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, nandrasoares@yahoo.com.br.

Cruz (2022) destaca que, antes de implementar um trabalho de alfabetização com uma criança autista, o educador deve compreender como ela se comunica com os outros, além de seus interesses e estilos de aprendizagem. Segundo a autora, o educador desempenha papéis essenciais no processo de ensino da criança autista, e suas ações diárias, incluindo o planejamento, tornam-se ainda mais intensificadas.

Visto isto, o presente trabalho objetiva investigar as especificidades e as particularidades do processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Trata-se de um ensaio teórico, em que se valeu de textos da referida corrente teórica, especialmente de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), que tratam de temas ligados à Defectologia.

Os resultados da pesquisa indicam que, ao focar exclusivamente nas limitações e dificuldades das crianças com TEA, o processo educativo tende a ser ineficaz e a limitar o desenvolvimento dessas crianças. Em contraste, os dados demonstram que a eficácia do processo de ensino e aprendizagem depende de uma abordagem que valorize os aspectos compensatórios da dificuldade, promovendo avanço na aprendizagem e desenvolvimento.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo enquadra-se como um ensaio teórico, definido por Meneghetti (2011) como um meio de análise e elucubrações sobre determinado objeto de estudo. Trata-se de um meio de apreensão e compreensão da realidade a partir de interpretações e reflexões teóricas. Com o intuito de discutir a temática do autismo, valeu-se de textos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente de seu fundador, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), que tratam de temas ligados à Defectologia – termo empregado no século XX para referir-se ao campo de estudo da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças atípicas.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento das características humanas está intrinsecamente ligado às condições culturais, sociais e históricas. Em *O homem e a cultura* (1978), Leontiev (2004) descreve o ser humano como essencialmente social, ressaltando que tudo o que constitui sua humanidade resulta da vida em sociedade. Embora as leis biológicas não deixem de exercer influência, o desenvolvimento para uma vida cultural mais elevada não demanda transformações hereditárias, sendo regida pelas leis sócio-históricas. Dessa forma, as relações que o ser humano estabelece com o

mundo não são desprovidas de base ou fundamento; pelo contrário, elas sempre acontecem por meio da mediação de outros seres humanos.

Vigotski (2021b) não ignora o papel do biológico em sua teoria, mas destaca o desenvolvimento cultural do ser humano, que ocorre através da apropriação dos meios auxiliares de comportamento criados pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico. O autor atribui maior relevância à assimilação desses meios de comportamento de origem social — manifestados no uso de signos e instrumentos — do que aos aspectos biológicos em si. Enquanto os instrumentos são elementos materiais externos ao indivíduo, como ferramentas que auxiliam em suas atividades, os signos representam aspectos internos que orientam o indivíduo em sua interação com o meio social, como a linguagem, a escrita e os sistemas de cálculo.

Vigotski (2021b) sustenta que o desenvolvimento cultural não acrescenta algo novo além do que a natureza já proporciona; ou seja, não vai além do que já existe no desenvolvimento natural do comportamento humano. No entanto, ele transforma essa natureza de acordo com os objetivos do indivíduo. “O mesmo ocorre no desenvolvimento cultural do comportamento. Ele também consiste em mudanças internas do que é dado pela natureza no desenvolvimento natural do comportamento” (Vigotski, 2021b, p.79). Nesse sentido, assim como é necessário seguir as leis da natureza para poder modificá-las e submetê-las aos objetivos humanos, para intervir de forma intencional nos processos humanos, é preciso respeitar as leis às quais estão subordinados.

Dessa forma, as características humanas resultam de um processo de reprodução das habilidades que foram historicamente desenvolvidas pela espécie. Para que o conhecimento seja apropriado, é essencial que o indivíduo interaja com os fenômenos de seu ambiente social por meio da educação. Isso se deve ao fato de que as habilidades humanas não são inatas nem se formam apenas por meio de fenômenos objetivos; elas são internalizadas através da comunicação com outros. Assim, o indivíduo desenvolve sua atividade humana em interação com os outros, num processo de humanização que se baseia nas dimensões social e cultural. Nessa perspectiva, as criações das diversas gerações não se perdem, mas são transmitidas e aprimoradas pelas seguintes (Leontiev, 2004).

Vigotski (2021b) propõe que o desenvolvimento cultural ocorre através da assimilação de meios de comportamento fundamentados no uso de signos para realizar determinadas operações psicológicas. Nesse sentido, o desenvolvimento cultural se dá pelo domínio desses meios auxiliares de comportamento, os signos, construídos pela humanidade ao longo de sua trajetória histórica. Exemplos desses meios incluem a língua, a escrita e os sistemas de cálculo, entre outros. Tanto os signos quanto os instrumentos são caracteristicamente humanos, já

que, nas demais espécies animais, não se observa o uso de ferramentas com a mesma intencionalidade e complexidade de ação.

Segundo Tuleski (2008), Vigotski destaca em seus textos a distinção entre o ser humano e os animais superiores, como o macaco. Vigotski argumenta que, apesar das semelhanças biológicas entre humanos e animais, há diferenças culturais significativas que marcam a fronteira entre a evolução biológica e a evolução histórica. Nesse contexto, o uso de instrumentos é o fator que simultaneamente aproxima e separa os seres humanos dos animais. Enquanto o macaco opera em um nível biológico de pensamento não verbal, o ser humano se comunica por meio da fala e utiliza signos para mediar suas interações. Assim, a grande diferença entre humanos e animais reside na introdução de meios psicológicos auxiliares ou mediadores no ambiente

O processo histórico de desenvolvimento é caracterizado pelo uso de instrumentos de trabalho e signos psicológicos, que funcionam como os dois principais elementos mediadores. Os instrumentos, por um lado, referem-se a elementos materiais externos ao indivíduo, como as ferramentas de trabalho. Já os signos, por outra via, estão relacionados a aspectos internos, como a fala e a memória, que orientam o sujeito em sua interação com o ambiente. A mediação proporcionada por esses instrumentos e signos é fundamental para a evolução humana, pois estabelece a conexão entre o indivíduo e o objeto de sua atividade, permitindo a transformação da realidade cultural e o aprimoramento contínuo do ser humano.

Bernardes (2012) destaca que o uso de instrumentos permite ao ser humano interagir com o mundo objetivo, já que funcionam como meios de transformação da realidade. No entanto, são os signos que se destacam como os mediadores internos. Esses signos atuam como auxiliares na resolução de problemas psicológicos, como comparar, recordar, selecionar e relatar. Eles desempenham um papel essencial no processo de formação humana, pois são responsáveis por mediar a relação do indivíduo com o mundo. Dessa maneira, é por meio das interações sociais e culturais, facilitadas pelos signos, como a fala e a memória, que o ser humano se constitui em sua verdadeira essência.

Ao longo do desenvolvimento humano, o uso de instrumentos para exercer controle sobre a natureza provocou transformações na constituição interna do indivíduo, ou seja, em sua estrutura psíquica. Esse processo se caracteriza como uma relação dialética, que envolve a interação entre atividade externa e interna, e é justamente essa dinâmica que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) (Bernardes, 2012). Enquanto as funções psicológicas elementares (FPE) referenciam os processos psíquicos biológicos e instintivos, que se desenvolvem naturalmente de acordo com as leis da natureza, tal como as reações automáticas, a atenção involuntária, a memória imediata

e as sensações, as FPS são próprias dos seres humanos, uma vez que se tratam de funções controladas conscientemente e que possuem uma intencionalidade.

As (FPS) se desenvolvem a partir das FPE, mas dependem da mediação com outros seres humanos e do uso de instrumentos para se aperfeiçoarem. Exemplos de FPS incluem a fala, a percepção, o raciocínio, a vontade, a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento e a consciência. Essas funções operam com base em signos, ou seja, surgem e se manifestam inicialmente devido às necessidades da vida coletiva, integrando-se depois à conduta individual e ao psiquismo humano.

Há uma relação clara entre a formação das FPS e o uso de instrumentos e signos, que foram criados para atender às necessidades concretas dos seres humanos em cada período histórico. Na origem das FPS, encontram-se as relações sociais e humanas que as produziram e fizeram evoluir. Assim, são as atividades propostas pelo meio social, juntamente com as necessidades criadas e os objetivos dessas atividades, que conduzem ao desenvolvimento dessas funções (Vigotski, 2021b).

É importante ressaltar que todas as FPS surgem inicialmente como resultantes das interações na comunidade externa, para, posteriormente, transformarem-se em funções individuais. Em outras palavras, elas aparecem primeiramente no contexto social antes de serem internalizadas e integradas ao funcionamento psíquico do indivíduo.

Para Vigotski (2021b), o desenvolvimento humano ocorre em um processo contínuo de transformação, que não pode ser definido apenas pelo nível atual de capacidades de uma pessoa, ou seja, aquilo que se consegue realizar sem ajuda no momento presente. Assim como o nascimento de uma criança não se limita ao instante em que ela nasce, mas engloba todo o período de gestação e concepção, o desenvolvimento humano também tem seu “período embrionário” próprio.

Vigotski (2021b) introduz dois de seus conceitos mais conhecidos: a zona de desenvolvimento atual, que representa o que já está amadurecido no indivíduo, aquilo que já foi conquistado, que a criança consegue realizar de maneira autônoma; e a zona de desenvolvimento iminente, que corresponde aos processos que ainda estão em formação, que começaram a se desenvolver e, futuramente, amadurecerão, movendo-se para a zona de desenvolvimento atual. A zona de desenvolvimento iminente desponta como a mais importante ao processo de aprendizagem, pois referencia o caminho a ser adotado no processo de instrução escolar.

Para Pino (2005), a aquisição da cultura, entendida como o conjunto das produções históricas da humanidade, representa o nascimento cultural da criança, ou seja, o momento em que ela ingressa no universo das significações. Ao nascer, a criança já possui o aparato biogenético e neurológico característico

da espécie humana, o que lhe confere a aptidão para a cultura. No entanto, é necessário um segundo nascimento, o cultural, pois as condições biológicas por si só não são suficientes para sua constituição. Assim, segundo esse autor, o ato de nascer é mais um evento cultural do que biológico, uma vez que a produção da vida, desejada ou não, traz importantes repercussões sociais.

Nesse contexto, a criança só consegue acessar a significação dos objetos culturais por meio das inter-relações. Esse processo é interativo, pois é a partir da iniciativa da criança, como no ato de apontar, que se estabelece a razão e a ação do adulto; ou seja, os sinais emitidos pela criança fundamentam a interpretação do Outro. Assim, a essência do desenvolvimento reside na relação entre as formas primitivas de conduta da criança e as formas maduras de comportamento dos adultos. Essa dinâmica provoca uma ruptura no plano biológico, que opera segundo as leis da história. O indivíduo, em uma relação dialética, transforma a natureza de acordo com suas necessidades, adaptando-a a novas formas conforme os objetivos de sua intencionalidade (Pino, 2005).

CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

Vigotski (2021a) estabelece que o desenvolvimento da criança atípica, isto é, que apresenta alguma complicação no neurodesenvolvimento, ocorre com base nas mesmas leis que regem o desenvolvimento da criança dita típica. Segundo o autor, o defeito da criança atípica não lhe impede à aprendizagem e desenvolvimento, sendo as dificuldades criadas pelos aspectos sociais relacionados à deficiência. Historicamente, afastou-se a criança com deficiência do convívio social, colocando-a a ser educada em escolas e classes especiais, aspecto considerado por Vigotski (2021a, p. 220) como “profundamente antipedagógico”.

A Psicologia Histórico-Cultural que na coletividade “[...] a personalidade da criança profundamente retardada encontra, realmente, uma fonte viva de desenvolvimento e se eleva a um nível superior no processo da atividade coletiva e da colaboração” (Vigotski, 2021a, p. 220). Ou seja, é pelo convívio com outras pessoas com conhecimento e níveis de desenvolvimento maiores que a criança encontra os aportes necessários para seu próprio desenvolvimento. Isso não ocorre em espaços homogêneos, pois não percebe-se tal característica.

Ao procedermos assim [retirando crianças do convívio coletivo], não apenas vamos contra a tendência natural no desenvolvimento das crianças, mas – o que é mais importante – ao privar a criança retardada da colaboração coletiva e da relação da relação de convivência com outras crianças acima dela, ao invés de atenuar, agravamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções psicológicas superiores. Se permitido que atue livremente, a criança com retardo profundo mostra uma tendência a igualar-se a uma de nível superior [...] (Vigotski, 2021a, p. 220).

Vigotski (2021a) descreve que a pessoa com deficiência sofre muito mais que uma criança típica ao ser afastada do convívio coletivo. O autor também descreve que a compensação da deficiência ocorre não no campo das FPE, em uma tentativa de anular o defeito, mas no campo dos conceitos, isto é, das FPS, que fornecem recursos para a superação da complicação. Nesse aspecto, o conceito de compensação de Vigotski é importantíssimo, pois fornece as coordenadas necessárias ao processo de instrução da criança com deficiência.

Vigotski (2019) desenvolve o conceito de supercompensação a partir da noção de sentimento de inferioridade de Adler. O sentimento ou então a consciência que surge no indivíduo por razão da deficiência converte-se na principal força motriz do desenvolvimento psíquico. Isso porque o organismo não só compensa o prejuízo que o defeito causa a ele, como também produz um excesso, uma espécie de superioridade em relação à dificuldade, compensando-a.

Nesse sentido, Vigotski (2019) estabelece que a educação de diferentes defeitos deve estar baseada no fato de que além das complicações relacionadas ao defeito estão as tendências psicológicas voltadas à direção oposta, isto é, encontram-se as possibilidades para a compensação do defeito. Estruturar o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação corresponde a não atenuar as dificuldades que são originadas pelo defeito, mas tensionar todas as forças existentes para a compensação da deficiência.

Vigotski (2021a) chama a atenção para as escolas especiais que, ao invés de retirar as crianças de seu mundo isolado, costuma corroborar com hábitos que a conduzem a um isolamento mais significativo. Segundo ele, a falha fundamental do educador é encerrar a criança com deficiência da coletividade da escola regular, criando um mundo isolado e fechado em que tudo está voltado e acomodado à dificuldade da criança e aos seus impedimentos. Quando isso ocorre, a educação é paralisada.

A compreensão incorreta do processo de compensação do defeito tem sido a causa do fracasso da educação de pessoas com deficiência. Aspectos importantes a se considerar é que a educação apoia-se não só nas forças e potências naturais do desenvolvimento, mas também no objetivo especial e no final, ao qual deve orientar-se (Vigotski, 2019). Assim, deve-se lembrar que: “O defeito não é somente debilidade, mas também força. Nessa verdade psicológica, encontra-se o alfa e o ômega da educação social das crianças com defeito” (Vigotski, 2019, p. 79).

De acordo com Vigotski (2019), o trabalho da supercompensação é determinado por dois momentos: (1) a amplitude do defeito da criança, isto é, a dimensão e magnitude das dificuldades, bem como o ângulo de divergência de sua conduta e dos requisitos sociais que exigem a educação; e (2) o fundo

da compensação, a riqueza e a diversidade das funções da criança. Nesse contexto, o que possui importância decisiva e estabelece limites à educação é a supervalorização do defeito, algo que ocorre em poucos momentos. Mas, ao mesmo tempo, desponta como o farol que orienta o processo educativo.

Exemplificando com a cegueira, Vigotski diz que:

O importante não é que o cego veja as letras, mas que saiba ler. O importante é que leia, exatamente, do mesmo modo que lemos e que seja ensinado como uma criança normal. O importante é que o cego saiba escrever e não apenas mover a caneta pelo papel [...]. Do ponto de vista psicológico e pedagógico, pode-se e deve-se compreender a criança cega e a surda-muda com a mesma medida que a normal. Essencialmente, não há diferença no enfoque educativo para uma criança defectiva e para uma normal nem na organização e nem de sua personalidade (Vigotski, 2021a, p. 33-34).

Com isso, Vigotski (2021a) descreve que se deve ensinar a criança com deficiência da mesma maneira como se ensina a criança típica. E, nesse processo, é equivocado focar somente a dificuldade, devendo-se apostar nos aspectos saudáveis e de compensação criados a partir do defeito. No movimento de superação dos defeitos, cabe à Pedagogia se orientar pela normalidade e pela saúde ainda conservada com a criança, e não pela sua insuficiência e enfermidade.

Nesse caminho, deve-se conseguir uma mudança na estrutura, uma transformação da enfermidade, convertendo os traços negativos em positivos. A intenção é que traços positivos de caráter possam ser construídos, por meio do princípio de dialética metódica. Por exemplo, em um grupo de crianças, há uma desorganizada e bagunceira que acaba por atrapalhar o rendimento das outras, infringindo as regras. Um processo de instrução que caminha à compensação é dar-lhe o papel de organizadora da classe, fazendo-na chefe da turma e obtendo certa tranquilidade (Vigotski, 2021a).

Vigotski (2021a) estabelece que a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito, uma complicação, não deve ser compreendida simplesmente como uma criança menos desenvolvida que os seus coetâneos normais, mas sim como uma criança que se desenvolve seguindo as mesmas leis de desenvolvimento, mas por meios diversos. Por exemplo, a criança surda não é uma criança normal menos a audição e a fala. Trata-se de uma criança que se desenvolve à sua maneira.

A lei do desenvolvimento infantil descreve que nem sempre serão observados somente progressos positivos, que seguem para a frente: também serão identificados momentos de desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial. “Normalmente, essa lei é formulada de modo que qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso” (Vigotski, 2018, p. 27).

PROCESSOS EDUCATIVOS E TEA

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V) define os seguintes critérios para o Transtorno do Espectro Autista (TEA): I) déficits persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos, manifestados atualmente ou com base em histórico anterior; e II) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, observados por meio de, no mínimo, dois dos seguintes sinais, também manifestados no presente ou ao longo da história. Cada um desses aspectos inclui uma gama de sintomas específicos, que são ilustrativos, mas não exaustivos.

A perspectiva apresentada pelo DSM-V compreende o autismo principalmente como um transtorno orgânico, o que acaba por limitar as abordagens de trabalho com crianças com TEA. Voltolini (2018, p. 52) enfatiza que os psicólogos constantemente se deparam com essa visão e precisam “[...] reabrir tanto o debate sobre o quadro autista – que está longe de ser esgotado, seja em sua definição, seja em sua etiologia – quanto o direito dos pais, instituições e dos próprios autistas de escolherem entre as diversas formas de tratamento a que mais lhes convence”.

Stepanha (2017) ressalta que o trabalho educativo com estudantes com TEA, quando fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, visa ampliar a compreensão tanto do desenvolvimento do psiquismo humano quanto do próprio autismo, indo além de meras técnicas e metodologias de treinamento de habilidades. Segundo a autora, não há um método único e aplicável a todos os alunos autistas, assim como para outros estudantes. A construção de processos inclusivos para alunos com TEA enfrenta múltiplos desafios, sendo um dos principais a falta de uma compreensão aprofundada sobre o conceito de autismo, além da reprodução de práticas que não favorecem o desenvolvimento integral das funções psicológicas superiores (FPS), o que frequentemente leva a atrasos cognitivos.

Outro desafio apontado por Stepanha (2017) em diversas pesquisas centradas na deficiência e/ou déficit é a tendência de se considerar as características do autismo como obstáculos à aprendizagem. Essa perspectiva desconsidera aspectos socioculturais fundamentais para o desenvolvimento humano. Ao não problematizar o contexto histórico-cultural e ao negligenciar o processo de humanização dos sujeitos, ignora-se o fato de que todos possuem potencial para aprender, desde que sejam estabelecidos processos de mediação adequados às suas condições biológicas, psicológicas e sociais.

Isso faz com que Stepanha (2017) aponte a importância de o processo de atuação docente estar pautado na teoria de supercompensação.

Destacamos que as atividades pedagógicas mediadoras devem proporcionar aos discentes meios para a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico, possibilitando ao aluno autista o desenvolvimento que, indo além das suas limitações, promova o avanço de suas Funções Psicológicas Superiores (Stepanha, 2017, p. 147).

Bernardes (2012) considera que, para o desenvolvimento das funções psicológicas elementares em superiores, a presença do professor é fundamental. Ele deve conduzir as atividades de ensino de maneira consciente e sistemática, visando promover transformações significativas no processo de desenvolvimento dos alunos. Esse processo se dá por meio da superação das relações imediatas e fragmentadas do cotidiano, favorecendo a construção da consciência crítica dos estudantes. É responsabilidade do professor definir as abordagens que serão utilizadas para trabalhar os conteúdos, capacitando os alunos a dominarem o conhecimento e a reelaborá-lo por meio das atividades de estudo.

Nesse sentido, é importante adotar procedimentos com uma finalidade específica, além da execução de técnicas e da reelaboração de conceitos, para garantir a apropriação dos conteúdos pedagógicos. Na escola, essas ações são realizadas, por exemplo, por meio de tarefas de estudo, como a resolução de problemas práticos e teóricos, a construção de textos e a realização de exercícios de leitura. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, esses fatores ocorrem de forma coletiva e através da mediação do professor (Bernardes, 2012).

Nesse sentido,

Criar condições para um aprendizado de qualidade para o aprendiz com autismo é se envolver com uma multiplicidade de ações, sempre primando pela constituição da consciência íntima do aprendiz sobre si próprio e aquilo que lhe diz respeito e sempre fazendo uso do feedback nas relações dialógicas favorecedoras da formação de conceitos, do entendimento e da consciência de si e para si; ações a todos os momentos molduradas por sentidos e significados para o aprendiz (ORRÚ, 2016, p. 213).

Martins e Moreira (2021) apontam que a teoria de Vigotski oferece uma alternativa ao entendimento mecanicista do processo de ensino e aprendizagem, ao concebê-lo – em outra via – como algo relacional, construído por meio do diálogo, da troca de experiências e passível de transformação contínua, imerso na história da humanidade. Esse enfoque amplia a consciência do aprendiz com autismo, permitindo o desenvolvimento de ações mais autônomas.

Além disso, Martins e Moreira (2021) destacam que práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas buscam elevar o professor à condição de agente transformador, e não apenas de mero transmissor de conhecimento, que se isenta da responsabilidade de ensinar a todos. Partindo do princípio de que educar é um ato intencional e que aprender é uma experiência subjetiva, ao mediar a

aprendizagem com base nos interesses do aluno com autismo, o professor passa a enxergar o ser humano em sua singularidade, sem reduzir a complexidade humana a um conjunto de déficits. Nesse contexto, ser indiferente às diferenças torna-se impossível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos teóricos apresentados ao longo deste trabalho permitiram com preender que o processo educativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não deve se basear nas características negativas do estudante, focando suas dificuldades e problemas de aprendizagem e desenvolvimento. Em contrapartida, é fundamental orientar intencionalmente o processo de ensino de acordo com os aspectos que emergem no próprio desenvolvimento dessas crianças, os quais podem levar à superação das dificuldades.

Isso se deve ao fato de que, no desenvolvimento humano atípico, surgem fatores compensatórios que auxiliam no enfrentamento das dificuldades associadas ao transtorno. Assim, na educação de crianças com TEA, é essencial compreender como elas se desenvolvem, como respondem e superam os desafios que encontram, pois esse entendimento facilita a criação de recursos pedagógicos que promovem sua aprendizagem e consequente desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

CRUZ, Solange Aparecida Pacheco. Educação inclusiva e autismo: teoria e prática para o processo de alfabetização. **Caderno Intersaberes**, v. 11, n. 32, p. 61-77, 2022.

LEONTIEV, Alexei. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Paulo Campos Teixeira; Moreira, Margareth Campos. Autismo e educação: as contribuições da psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Psicologia**, v. 3, n. 6, p. 226-249, 2021.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **O que é um ensaio-teórico?** Rev. Adm. Contemp., v. 15, n. 2, 2011.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: Aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. (2017). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2017.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma Psicologia Marxista. 2o ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas – Tomo Cinco**: Fundamentos da Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão por Guilherme Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Expressão Popular: São Paulo, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Expressão Popular: São Paulo, 2021b.

VOLTOLINI, Rinaldo. O psicanalista e a pólis. **Estilos clín.**, v. 23, n. 1, jan./abr. 2018, p. 47-61.

O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

Fred Mendes Stapazzoli Junior³

1. INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial já faz parte da vida de um número bem expressivo de pessoas, ela está presente em diferentes serviços e contextos em sociedade. Quando nos referimos as implicações e desafios do uso e presença da IA na educação, visamos refletir de como está se insere na vida da comunidade escolar e as transformações que a mesma acarreta, sendo essas incidências produtivas ou não. Nesse sentido, esse percurso reflexivo se induz para uma pesquisa em processo qualitativa e de revisão bibliográfica, os termos conceituais que vamos nos debruçar ainda estão sendo analisados, visto que o tema das tecnologias na formação humana ainda é recente, apesar de ser um campo de estudo com mais de 5 décadas.

As complexidades do uso da IA no ensino-aprendizagem, na saúde emocional e física dos sujeitos ainda estão sendo analisadas e para além de

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

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

3 Graduado em Psicologia, mestre em Filosofia pela PUC-PR e doutorando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UDESC, na Linha de Pesquisa Teoria e História das Artes Visuais. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6902-9890>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7980623007803328>.

leituras apressadas e “tecnofóbicas”, precisamos aproximar as tecnologias da informação e da comunicação da escola, das instituições de ensino e principalmente da formação de professores. Atualmente somos invadidos pela tecnologia em todas as instâncias do nosso cotidiano, mesmo sendo conscientes de que existe uma enorme desigualdade tecnológica em nosso país, assim como, há disparidades socioeconômicas e culturais gritantes, não podemos nos isentar de pensar criticamente esse fenômeno da inteligência artificial em nossa vida. Quais os usos da inteligência artificial no âmbito da formação humana? Primordialmente no processo formativo de professores? Conceitos como racismo algorítmico, vieses algorítmicos, apesar de ser um tema em alta na vida diária, este possui uma história, termos específicos, conforme Silveira et al (2023), Viadel et al (2025).

2. O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

Podemos perceber que um dos maiores desafios contemporâneos é o uso e acesso massivo de informações, essas são dispendidas por segundo, ficando cada vez mais difícil saber o que é verdade ou mentira no manancial de imagens, vídeos, memes, notícias que nos invadem a cada dia. No entanto, o que seria a Inteligência Artificial? O que a caracteriza e define?

À medida que a tecnologia se desenvolve, o mesmo acontece com as formas como a definimos. Não existe uma definição única ou fixa de IA, mas há um consenso comum de que as máquinas baseadas em IA “são potencialmente capazes de imitar ou mesmo exceder as habilidades cognitivas humanas, incluindo detecção, interação linguística, raciocínio e análise, resolução de problemas e até criatividade”.⁴

Além disso, as máquinas baseadas em IA estão por toda parte em nosso cotidiano desde exames médicos, momentos de lazer, consumo, estudo, identificar e fazer um uso responsável, crítico e saudável dessas ferramentas atravessa a importância de uma educação que compreenda essas ferramentas e suas questões éticas. É relevante destacar que existem diferentes ferramentas de IA, que vão desde *Chatgpt*, *Gemini*, *Meta Ai* entre outros. Dessa forma considerar-se essencial que saibamos identificar as nomenclaturas que vem junto a IA como por exemplo, os algoritmos:

4 Comissão Mundial da UNESCO sobre a Ética do Conhecimento Científico e Tecnológico (2019). Estudo preliminar sobre a ética da inteligência artificial. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367823>.

Nesse sentido, um dos conceitos tecnológicos, que mais se popularizou na estrutura são os algoritmos. Um algoritmo, na área de computação, é um complexo de instruções que são seguidas, passo a passo, para fazer algo útil ou resolver um problema. As instruções seguidas para construir um algoritmo, são definidas e projetadas, de acordo com O'Neil (2020), a partir de “opiniões” universais que são embutidas nesses códigos. Nesse sentido, eles atuam de forma poderosa numa sociedade neoliberal, e as formas pelas quais as “decisões” são tomadas, reforçam relações sociais opressivas e implementam novas maneiras de perfilação social, racial, gênero, sexualidade, territorialidade, regionalidade, corporeidade, etc. estabelecendo uma segregação tecnológica (NOBLE, 2021). (Nascimento et al, 2023, p. 15)

Com isso, Nascimento et al (2023, p. 15) enaltece como os aplicativos matemáticos são facilmente alimentados por uma economia de dados que é elaborada pelas escolhas humanas que demonstram, muitas vezes em seus exemplos e modelos: “preconceitos, falta de compreensão e vieses humanos em sistemas de software que cada vez mais gerenciam nossas vidas. Esses modelos matemáticos são opacos, e o seu funcionamento são invisíveis e incompreensíveis para a maioria”. Nesse viés, os grupos sociais mais vulneráveis acabam sendo punidos, especialmente pessoas negras, indígenas, mulheres.

Fig 1 – A Alienação frente as telas.



Disponível em: Brankospejs, Adobe Stock, 2025.

Essas informações moldam nossa subjetividade, nossa forma de pensar, sentir e estar no mundo. As famosas *fake News* são responsáveis por diversas campanhas de desinformação, levando inclusive a mortes e a proliferação de doenças antes erradicadas, como é o caso, de informações desqualificadas sem cunho científico sobre o uso das vacinas tão importantes para salvar vidas e erradicar doenças).

Uma das principais características da sociedade contemporânea é a quantidade massiva de informação disponível: as pessoas ao redor do mundo têm acesso a um volume sem precedentes de dados. Isso acontece em meio a uma revolução tecnológica desenfreada e controlada por poucos, o que faz surgir uma série de questões éticas, sociais e críticas que dificultam a distinção entre fato e ficção. (Da Hora, N, 2025, p. 13).

Nina da Hora (2025, p. 14) ainda enaltece que a combinação desses elementos de proliferação de informações, com uma política de dados ainda incipiente, mediante uma revolução tecnológica sem precedentes, faz com que as *fake news*, o racismo algorítmico, o neocolonialismo digital e os vieses algorítmicos se proliferem. Esses são conceitos e questões que precisamos ter um olhar crítico, ou seja, é urgente formarmos sujeitos com o olhar crítico e responsável para o uso e experimentação dessas ferramentas. Obviamente ainda estamos em termos de Brasil em um processo ainda rudimentar no que tange a IA e os seus marcos regulatórios em uma breve síntese histórica, é possível destacar que:

A história da Inteligência Artificial teve uma evolução significativa no início do século XX, mais precisamente durante a década de 1950, em que pesquisadores como Alan Turing começaram a explorar ideias sobre máquinas capazes de pensar. Contudo, o termo “inteligência artificial”, (Russel; Norvig, 2009) especificamente, foi cunhado em 1956 durante um workshop no Dartmouth College, onde John McCarthy e outros pioneiros lançaram as bases para o campo. Nos anos seguintes, a IA se desenvolveu com períodos de avanços e estagnação. Na década de 1960, houve otimismo excessivo sobre as capacidades futuras das máquinas, mas logo se seguiu um período de desilusão conhecido como “inverno da IA”, (Kaku, 2011) quando os avanços não corresponderam às expectativas com evidente estagnação no desenvolvimento e financiamento da Inteligência Artificial, declínio no interesse público, ineficiente apoio financeiro e, conseqüentemente, avanços. (Coelho, 2024, p. 01)

Compreender o papel da IA na educação é fundamental para que possamos fazer um uso das tecnologias para a construção de sujeitos críticos, pois a IA está presente em nossa vida e devido a isso, a possibilidade de naturalizarmos ações e banalizarmos seu uso é gigantesca. Nesse sentido, a importância de conhecermos criticamente os conceitos como já mencionados anteriormente de “racismo algorítmico” que são preconceitos introduzidos nos algoritmos. Situações que segundo Tarcizio Silva (2022), autor da obra “Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais” conceitualiza o racismo algorítmico enquanto “o modo pelo qual a atual disposição de tecnologias, imaginários sociais e técnicos fortalece a ordenação racializada de conhecimentos, recursos, espaço e violência em detrimento de grupos não-brancos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto não podemos nos isentarmos de fazer esse debate entre os desafios e implicações das tecnologias na formação dos sujeitos e principalmente dos professores, abaixo disponibilizamos um infográfico elaborado pelo GT Grupo de Pesquisa IA Responsável GT Educação – Cátedra Osca Scala do Instituto de Estudos Avançados da USP. Esse infográfico nos auxilia a analisar os caminhos

da Inteligência Artificial na educação, traçando questionamentos, fragilidades, potencialidades dessas ferramentas no âmbito da formação humana.

Grupo de Pesquisa IA Responsável GT Educação – Cátedra Osca Scala. Instituto de Estudos Avançados da USP.

DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES

Uso da Inteligência Artificial (IA) na Educação

01	Acirramento das exclusões em relação às representatividades	<p>É necessário supervisionar o uso da linguagem para garantir a representatividade linguística e sociocultural no desenvolvimento de tecnologias educacionais inclusivas. A colaboração e uma abordagem transdisciplinar são essenciais para criar sistemas de IA que reflitam a diversidade e promovam a inclusão, assegurando a representação de grupos subalternizados nos campos STEAM.</p>		
	<p>É essencial formar professores capazes de orientar a aprendizagem de maneira a equilibrar o uso de tecnologia com outras formas de aprender, garantindo o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade, capacidade de pesquisa e interações entre humanos, entre humanos e máquinas de forma colaborativa.</p>	02	Limitação de habilidades e competências	
	03	Diagnósticos incorretos	<p>É importante a criação de programas de capacitação em tecnologias associadas com IA para profissionais de educação e saúde. Promover parcerias entre governos, instituições acadêmicas e organizações para melhorar o acesso e a qualidade dos serviços para estudantes com necessidades específicas em todo o país, que incluam supervisão humana nos processos de intervenção com IA, garantindo avaliações precisas e suporte personalizado para todos os estudantes.</p>	
	<p>É necessário a implementação de políticas públicas para a formação de educadores em IA, por meio de parcerias entre instituições de Ensino Superior (ES) e secretarias de educação, que considerem tanto a dimensão tecnológica, ao abranger as técnicas e tecnologias de IA, quanto a dimensão humana, ao preparar todos os cidadãos para os possíveis impactos da IA (questões como ética, vieses de dados, vigilância e o impacto potencial no mercado de trabalho).</p>	04	Ausência de formação e de qualificação profissional dos educadores	
05	Subestimar o potencial da IA para Educação	<p>É preciso que educadores e gestores invistam para que a IA na educação seja utilizada de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Estudantes que têm acesso e compreendem os princípios e funcionamento da IA estarão mais preparados para interagir com o recurso de forma responsável e contribuir com os diversos setores produtivos da sociedade contemporânea.</p>		
	<p>É recomendável integrar ferramentas digitais ao ensino tradicional, utilizando a tecnologia como complemento. É importante estabelecer diretrizes sobre o tempo e tipo de exposição à tecnologia, com períodos dedicados ao ensino presencial sem dispositivos eletrônicos. Oferecer formação continuada aos educadores para o uso eficaz de tecnologia nas práticas pedagógicas é fundamental, assim como realizar avaliações periódicas e ajustar políticas públicas aos processos pedagógicos.</p>	06	Uso indiscriminado da tecnologia na educação	
07	Vigilância e falta de segurança de dados	<p>É importante que as instituições de ensino e empresas desenvolvedoras de IA coletem apenas os dados necessários para fins educacionais específicos, estabelecendo políticas de privacidade transparentes e compreensíveis, além de implementar análises de segurança contra ataques ou vazamentos de dados. Estudantes, pais e professores devem ser informados e dar consentimento sobre a coleta e uso de seus dados. Da parte governamental, recomenda-se a criação de regulações específicas para o setor educacional, assegurando a transparência na coleta, armazenamento, uso e compartilhamento dos dados.</p>		
	<p>É necessária a regulamentação de autoria no uso da IA, evidenciando que toda informação gerada por máquinas é resultado de empenho humano, controlado por meio da estabelecimento de muitos agentes em processos históricos, científicos e culturais. Deve-se promover a educação sobre direitos autorais e propriedade intelectual, incentivando o uso ético da IA e a verificação da autenticidade do conhecimento.</p>	08	Ausência de direitos autorais e propriedade intelectual	
09	Plataformização do ensino	<p>É necessário estabelecer Diretrizes de Base Curriculares que ratifiquem a importância das soluções de IA se basearem em necessidades pedagógicas, alinhadas aos princípios éticos. O governo deve apoiar infraestruturas que reduzam a dependência de soluções privadas e fomentar pesquisas que aplicarem a IA com os objetivos educacionais. Políticas públicas devem garantir a avaliação independente e contínua de utilização de IA na educação.</p>		

Disponível em: < <https://www.educamaisai.com.br/> >

Dessa forma, precisamos formar sujeitos que consigam identificar essas práticas racistas disseminadas pela IA fortalecer o olhar crítico e sensível principalmente na formação de professores, pode permitir que os indivíduos reduzam os vieses algorítmicos que são segundo Nina da Hora (2024) distorções nos resultados de um algoritmo que acabam por produzir suposições inadequadas.

A IA por si só não é boa nem má, a condução das tecnologias são feitas por sujeitos que pertencem a determinada classe social, gênero, ideologia e concepções políticas, sociais e culturais bem específicas cabe as universidades tomarem para si a e serem apoiadas e financiadas para produzirem conhecimentos tecnológicos que venham a acrescentar para a vida das pessoas e não para um determinado grupo social. Não podemos permitir que a tecnologia e o conhecimento esteja nas mãos de um grupo seletivo de pessoas que não visam o bem comum, empresas que estão mais preocupadas em seus lucros do que na manutenção da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Lei Nº 13.709, de 14 de Agosto de 2018. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

C4AI [**Centro de Inteligência Artificial**]. Um centro de pesquisa de inteligência artificial no Brasil. Disponível em: https://c4ai.inova.usp.br/?page_id=6131&lang=pt. Acesso em: 12 dez. 2024.

CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce; SILVEIRA, Sergio Amadeu da (org.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. 208 p. ISBN: 978-65-87233-56-7.

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

BRASIL. **Base nacional curricular comum**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Lei n. 11.788/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em 14 de fevereiro de 2022.

BENEVIDES, M. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: *PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA construindo valores na escola e na sociedade*. São Paulo, 2007.

CANDAU, V. **A Didática em Questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

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

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

COELHO, M. **De onde veio a Inteligência Artificial?** Disponível em < <https://www.educamaisai.com.br/artigos>> Acesso em: 05 de fev de 2025.

DA HORA, N. **Curso Inteligência Artificial Escola Itaú Cultural**, 2024.

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

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

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

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

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

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. “Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: **Cedes** n° 68, pp.239-277, 1999.

MEC/SEB; UNESCO. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: UNICEF/Brasil, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, pp. 353-379.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M^a do S. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora 2006.

SACRISTÁN, J. G. “Tendências investigativas na formação de professores”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:**

gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tarcízio. In: **Racismo Algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

O APRENDIZADO EM IA PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE AUTISTAS: UMA ABORDAGEM CRÍTICA E TRANSFORMADORA

José Luiz Esteves¹

1. INTRODUÇÃO

A crescente aplicabilidade da Inteligência Artificial (IA) em contextos educacionais tem aberto caminhos para transformar o aprendizado, particularmente em populações que enfrentam desafios específicos, como pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)². Com base nos princípios da Pedagogia de Paulo Freire, que coloca os alunos como protagonistas de sua jornada de aprendizado, esta proposta explora como a IA pode ser integrada de maneira inclusiva, personalizada e emancipadora para promover uma educação significativa para pessoas autistas.

Apoiado na minha formação acadêmica e prática como docente, esse artigo procura analisar de maneira resumida como as tecnologias educacionais podem ser articuladas a partir de metodologias críticas para criar ambientes de aprendizagem que respeitem as singularidades de cada aluno.

1 Educador, CEO da Exponentialis Educação 4.0, Global Chair do ODS 4 pela GSFN Global Sustainable Futures Network – UK, Country Director para o Brasil da HETL International Higher Education Teaching and Learning Association – USA; Pesquisador de Cátedra no IEA/USP e do Think Tank ABES; Professor de MBAs da PUC-PR; Pós-doutorado em Inovação para a Sustentabilidade Organizacional pelo PPAD/PUC-PR, Pós-graduação em ABPP Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos pela UNIVESP, Pós-graduação em Comunicação Social pela UNESA; Certificações em Inteligência Artificial aplicada a Linguagem Computacional (FACTI/MCTI/SOFTEX), Ciências da Aprendizagem (PESC/COPPE/UFRJ), Aprendizagem Integral, Gestão Escolar e Avaliação Educacional (UFC), Tecnologia no Ensino Híbrido e Educação Tecnológica (UFC), Pensamento Visual (UNIFESP), Inteligência Artificial na Saúde (ITS), Docência na Educação a Distância (ESAB), Produção de Conteúdos na Educação a Distância (IFSULMINAS), entre outras. (jlestevesbr@gmail.com)

2 <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 A Pedagogia de Paulo Freire

Paulo Freire (1996) defende uma abordagem dialógica da educação, na qual o aluno e o educador atuam como coautores do processo de aprendizado. O protagonismo do aluno no modelo freireano implica um processo ativo de construção do conhecimento, enfatizando a contextualização e a relevância dos conteúdos educacionais.

Para indivíduos com TEA, que frequentemente possuem estilos de aprendizado únicos, o modelo freireano oferece um alicerce robusto para personalizar a educação. Segundo a obra “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 1996), a liberdade e a criatividade são essenciais para que o aprendizado seja transformador. Este conceito pode ser ampliado ao se considerar como a IA pode oferecer um suporte adaptativo e responsivo às necessidades individuais dos alunos.

2.2 Conectando a Inteligência Artificial na Educação

A IA é caracterizada pela capacidade de processar grandes volumes de dados, identificar padrões e oferecer soluções personalizadas. Em contextos educacionais, tecnologias baseadas em IA, como sistemas de aprendizado adaptativo, assistentes virtuais e plataformas interativas, têm sido utilizadas para promover o engajamento dos alunos e melhorar a eficácia do ensino (Luckin et al., 2016).

2.3 TEA e Aprendizado Personalizado

Pesquisas recentes, como as de Mandy e Lai (2016), destacam que pessoas com TEA frequentemente apresentam hiperfoco, desafios na interação social e preferências sensoriais específicas. Isso demanda abordagens educacionais que não apenas reconheçam essas particularidades, mas também as integrem como forças em potencial.

2. A IA E A REDUÇÃO DE DESIGUALDADES DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM AUTISMO E TEA

A Inteligência Artificial (IA) tem o potencial de reduzir significativamente as desigualdades educacionais, personalizando experiências de aprendizado e adaptando conteúdos às necessidades específicas dos alunos com Autismo e TEA (Transtorno do Espectro Autista). No entanto, um dos maiores desafios permanece o acesso à tecnologia, especialmente no sistema público de ensino, onde a disponibilidade de internet e recursos digitais ainda é limitada.

Plataformas de aprendizado adaptativo baseadas em IA podem oferecer instruções individualizadas, ajustando o ritmo e o conteúdo conforme as necessidades cognitivas e sensoriais de cada aluno. Esses sistemas utilizam coleta de dados em tempo real para monitorar o progresso do estudante, proporcionando intervenções direcionadas sempre que necessário.

No Brasil, iniciativas como módulos de aprendizado assistidos por IA em escolas-piloto demonstraram resultados positivos na melhoria do engajamento e compreensão dos alunos neurodivergentes. No entanto, sua implementação em larga escala exige investimentos robustos em infraestrutura, incluindo internet de alta velocidade e tecnologias assistivas adaptadas a alunos não verbais ou com sensibilidades sensoriais.

Além disso, a IA pode apoiar os educadores ao fornecer insights sobre padrões de aprendizado e sugerir estratégias alternativas de ensino. Algoritmos de aprendizado de máquina podem prever dificuldades de aprendizado antes mesmo de se manifestarem, permitindo intervenções precoces.

Para que esses avanços sejam distribuídos de maneira equitativa, é essencial que governo e setor privado colaborem na expansão de programas de inclusão digital, garantindo que mesmo estudantes em áreas carentes tenham acesso a essas tecnologias.

3. INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E INVESTIMENTOS NAS TECNOLOGIAS PREDITIVAS

A educação pública pode se beneficiar da IA e da análise preditiva para promover modelos de aprendizado mais inclusivos e eficazes.

Por meio da análise de grandes volumes de dados, a IA preditiva pode identificar estudantes em risco de dificuldades acadêmicas e sugerir intervenções educacionais personalizadas. Essas ferramentas podem ser integradas aos sistemas de gestão escolar, fornecendo aos professores e administradores informações valiosas para melhorar o desempenho estudantil e reduzir a evasão escolar.

Uma das formas mais impactantes pelas quais a IA pode revolucionar a educação pública é através de aplicações de conversão de fala em texto e vice-versa, auxiliando alunos com dificuldades de comunicação. Assistentes virtuais baseados em IA podem oferecer tutoria personalizada, reforçando conceitos de maneiras alinhadas ao perfil de aprendizado de cada estudante.

Tais aplicações já foram implementadas em países como Finlândia e Canadá, demonstrando eficácia na adaptação de planos de aula para alunos neurodivergentes.

Para que essas inovações sejam efetivamente implementadas nas escolas públicas brasileiras, é necessário um redirecionamento de políticas

públicas, enfatizando a inclusão de ferramentas educacionais baseadas em IA nos orçamentos nacionais e municipais. O treinamento docente também deve acompanhar esses investimentos, garantindo que os educadores estejam preparados para utilizar metodologias de ensino aprimoradas pela IA.

A tecnologia deve ser vista não como um substituto para os professores, mas como uma ferramenta assistiva que amplifica as estratégias pedagógicas, tornando o aprendizado mais acessível e adaptável.

4. APLICAÇÃO DA IA NA EDUCAÇÃO DE AUTISTAS

4.1 *Aprendizado Baseado em Problemas e Projetos (ABPP)*

Uma das ferramentas metodológicas mais eficazes para implementar a educação com suporte de IA para autistas é o Aprendizado Baseado em Problemas e Projetos (ABPP)³. Este modelo, adotado durante a minha atuação no ensino superior das Engenharias como Pesquisador Bolsista pela FAPESP na UNIVESP, promove o aprendizado ativo e contextualizado, permitindo que os alunos desenvolvam competências por meio da resolução de problemas reais.

A integração de IA no ABPP pode incluir:

- A. Plataformas de IA adaptativa:** Que ajustam os níveis de dificuldade e oferecem feedback em tempo real, com base no desempenho e nas respostas emocionais do aluno.
- B. Simulações imersivas:** Que utilizam realidade aumentada (RA) ou virtual (RV) para criar cenários seguros e interativos onde os alunos podem praticar habilidades sociais ou resolver desafios relacionados a seus interesses.

4.2 *Tecnologias Educacionais Assistivas*

Sistemas como o ChatGPT, aliados a dispositivos sensoriais e aplicativos especializados, podem atuar como mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, ferramentas baseadas em IA podem:

- Analisar padrões comportamentais para prever situações de sobrecarga sensorial e adaptar atividades.
- Fornecer explicações visuais ou auditivas mais adequadas às preferências sensoriais dos alunos.
- Criar narrativas interativas que envolvam os interesses específicos do aluno (Baker et al., 2021).

³ <https://apps.univesp.br/o-que-e-projeto-integrador/metodologias.html>

4.3 A experiência do Aluno como Protagonista

Inspirando-se nos princípios de Freire e integrando tecnologias de IA, os alunos autistas podem ser empoderados a definir os rumos de sua jornada educacional. Um exemplo prático é o uso de dashboards personalizados que permitem que os alunos escolham temas, recursos e a sequência de atividades.

5. EXEMPLOS GLOBAIS DA IA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vários sistemas educacionais ao redor do mundo têm integrado a IA para promover a inclusão, particularmente para alunos com Autismo e TEA.

- **Estados Unidos e na Austrália:** Um exemplo é o uso de aplicativos de comunicação baseados em IA, como o Proloquo2Go⁴, que auxilia alunos não verbais ao proporcionar uma interface personalizável para expressão. Esse aplicativo tem sido amplamente utilizado para melhorar a interação e o engajamento dentro da sala de aula.
- **Japão:** Os sistemas de reconhecimento facial e detecção de emoções baseados em IA foram integrados às salas de aula para ajudar os professores a compreender o estado emocional dos alunos, permitindo ajustes imediatos nos métodos de ensino. Essa abordagem tem se mostrado especialmente benéfica para estudantes autistas, que frequentemente enfrentam desafios na comunicação verbal convencional.
- **Reino Unido:** Plataformas de aprendizado personalizadas impulsionadas por IA, como o Century Tech⁵, foram implementadas para adaptar planos de aula com base no desempenho e nas preferências de aprendizado dos alunos. Essas plataformas fornecem insights orientados por dados, auxiliando educadores a personalizar conteúdos que melhor atendam às necessidades dos alunos neurodivergentes.

O Brasil pode se beneficiar dessas experiências globais ao adotar aplicações similares de IA e ajustá-las à realidade educacional do país. Políticas que incentivem a integração da IA nas salas de aula devem ser acompanhadas de investimentos em infraestrutura e capacitação docente, garantindo que todos os alunos, independentemente da condição socioeconômica, tenham acesso a essas inovações.

4 <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/proloquo2go/>

5 <https://www.weforum.org/organizations/century-tech/>

6. RESULTADOS E BENEFÍCIOS ESPERADOS

I. Personalização do Ensino

A IA pode identificar padrões de aprendizado únicos, oferecendo caminhos pedagógicos individualizados que respeitem as preferências cognitivas e sensoriais do aluno.

II. Autonomia e Confiança

Ferramentas que reforçam a autonomia no aprendizado promovem um senso de realização e empoderamento.

III. Inclusão e Participação Social

Por meio de simulações e interações mediadas por IA, alunos autistas podem desenvolver competências sociais em ambientes controlados e seguros.

IV. Avanço da Equidade Educacional

A IA democratiza o acesso a recursos de alta qualidade, garantindo que as oportunidades de aprendizado sejam acessíveis independentemente das barreiras geográficas ou financeiras.

7. DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Embora promissora, a integração da IA na educação apresenta desafios significativos:

- **Privacidade e Segurança de Dados:** A coleta e o uso de dados sensíveis de alunos autistas requerem protocolos rigorosos de proteção.
- **Desumanização do Processo Educacional:** A dependência excessiva de tecnologias pode enfraquecer as interações humanas, que são essenciais no modelo freireano.
- **Custo e Acessibilidade:** A implementação de tecnologias avançadas precisa ser viável em contextos de recursos limitados.

8. CONCLUSÃO

A integração de IA na educação para autistas, quando fundamentada em princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, tem o potencial de revolucionar o aprendizado, promovendo inclusão, personalização e transformação social. Ela representa uma oportunidade essencial para reduzir lacunas de aprendizado, combater desigualdades e fomentar modelos educacionais mais inclusivos.

O investimento público em ferramentas preditivas baseadas em Inteligência Artificial e a adoção de modelos bem-sucedidos de outros países podem acelerar o progresso do Brasil na democratização do acesso à educação. Conforme a IA continua evoluindo, seu papel na educação deve ser visto como um suporte

complementar que fortalece e aprimora a experiência de aprendizado centrada no ser humano. Combinando ferramentas tecnológicas inovadoras, como ABPP mediado por IA e tecnologias assistivas, com uma abordagem centrada no aluno, é possível criar experiências educacionais verdadeiramente emancipatórias.

No entanto, é essencial que esse avanço seja guiado por considerações éticas e colaborativas, priorizando o protagonismo dos alunos e respeitando suas singularidades.

Assim, a educação para autistas poderá cumprir seu papel de ferramenta transformadora, não apenas para os indivíduos, mas para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BAKER, D. L., Smith, L. E., & Green, R. (2021). *Artificial Intelligence in Autism Education: Opportunities and Challenges*. Educational Technology Research and Development. (Acesso em <https://link.springer.com/article/10.1007/s43681-021-00096-7>)

ESTEVES, José L. (2024). *A importância do Ecossistema da Educação Pública no Brasil: Como a sustentabilidade na requalificação das matrizes curriculares pode enfrentar os desafios da modernidade e alcançar a multigeracionalidade*. In BISCOLI, R. Revista Tempo da Ciência. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 227, 2024. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/34356> . Acesso em: 3 fev. 2025.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (Acesso em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)

LUCKIN, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson Education. (Acesso em <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>)

MANDY, W., & Lai, M.-C. (2016). *Autism Spectrum Disorder: Perspectives from Educational Research*. Annual Review of Clinical Psychology. (Acesso em https://www.researchgate.net/profile/Meng-Chuan-Lai/publication/291205768_Annual_Research_Review_The_role_of_the_environment_in_the_developmental_psychopathology_of_autism_spectrum_condition/links/5bb16fc792851ca9ed331e19/Annual-Research-Review-The-role-of-the-environment-in-the-developmental-psychopathology-of-autism-spectrum-condition.pdf)

A PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES RURAIS NA CONCEPÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIA DOS PLANOS ESTRATÉGICOS DE DESENVOLVIMENTO DISTRITAL: UM OLHAR SOBRE A LOCALIDADE DE CAIAIA, DISTRITO DE ALTO MOLÓCUÈ, PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA

Felizardo Casimiro Mulhomone¹

1. INTRODUÇÃO

Neste Artigo, o autor estuda a participação das Comunidades Rurais na Concepção, Implementação e Monitoria dos Planos Estratégicos de Desenvolvimento Distrital: Um olhar sobre a Localidade de Caiiaia, Distrito de Alto Molócuè, Província da Zambézia. O Artigo destina-se a cumprir os requisitos necessários à conclusão da componente escolar do curso de Doutoramento em Ciências Políticas e Relações Internacionais, especialidade de Liderança e Governação.

A pesquisa, visa no geral Avaliar a Participação das Comunidades Rurais da Localidade de Caiiaia na Concepção, Implementação e Monitoria dos Planos Estratégicos de Desenvolvimento Distrital. A participação activa da sociedade civil na elaboração e execução dos planos de desenvolvimento distrital é de vital importância para a descentralização do poder público, além de trazer como benefício o poder de comando que a comunidade adquire. O processo de desenvolvimento deve ser equacionado numa matriz de interacção de diferentes esferas de actuação: exercício do poder (governação); perspectiva de participação (mobilização e inclusão dos actores locais) e na perspectiva de desenvolvimento de capacidades e aptidões de empoderamento.

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

Embora a participação comunitária não seja a única causa do sucesso, ela é essencial para que a sociedade tenha o retorno esperado da administração pública. Assim, a própria comunidade consegue ajudar a administração pública a enfrentar os problemas. O tema insere-se no contexto de Governança participativa, iniciada em Moçambique no âmbito do Programa de Planificação e Finanças Descentralizadas que abriu espaço para criação de Conselhos Locais. A implementação do processo de planificação participativa em Moçambique enquadra-se no âmbito do novo modelo de governação democrática participativa, enquanto um conjunto de experiências e mecanismos que tem como finalidade estimular a participação directa de cidadãos na vida política, através de canais de discussão e decisão. Vale ressaltar que o envolvimento das comunidades no processo de governação local, constitui sem dúvidas um grande ganho nas reformas das políticas democráticas de Moçambique, pese embora com uma fragilidade do próprio processo.

A democracia participativa preserva a realidade do Estado. Todavia, ela busca superar a dicotomia entre representantes e representados, recuperando o velho ideal da democracia grega: a participação activa e efectiva dos cidadãos.

Mill (1981), considera que uma participação política (no processo de governação e de decisão) tem uma utilidade política porque permite o desenvolvimento da comunidade. E, como tal, a coisa pública não pode ser encarada como um privilégio de poucos. O trato da coisa pública diz respeito a todos.

Do citado, compreende-se que é impreterivelmente necessário criar mecanismos capazes de institucionalizar esta participação alargada.

Desta forma, a incorporação dos segmentos populares (das comunidades) nos processos de governação e decisão é, para Mill (1981), a única via possível de salvar a liberdade democrática de cidadãos de ser presa dos interesses da próspera classe média.

No entanto, as comunidades e os agentes de políticas públicas precisam de estar de acordo sobre como se chega ao entendimento dos processos de diálogo que permitam a formação de um consenso em torno de questões consideradas pertinentes pelos actores envolvidos para uma boa governação local.

Em Moçambique, com a introdução de formas institucionalizadas (Constituição da República - Decreto nº157/2000, Lei nº8/2003 e Decreto nº11/2005), os governos locais passaram a ser mais descentralizados politicamente e ganharam uma relativa autonomia, em particular no que se refere ao processo de planificação e de decisão.

No dizer de Passos (2005), a descentralização implica a transferência efectiva de poder decisório para os agentes locais da administração. Significa que os órgãos locais têm autonomia dentro de limites estabelecidos, para formular políticas locais, estabelecer prioridades e planear o atendimento das demandas.

Dito em outras palavras, a descentralização política ocorre quando o ente descentralizado exerce atribuições próprias que não decorrem do ente central.

Em termos práticos, segundo referem Aires e Ngiraze (2012), a forma como os espaços de participação comunitária são criados denota uma exclusão de grande parte da população rural dos benefícios da representação política a nível local, ou seja, da possibilidade de serem incluídos no governo e na participação em programas de desenvolvimento locais.

As ideias acima mencionadas assentam na premissa de que a falta de mobilização local, do trabalho de educação popular pode acabar comprometendo a própria busca de uma política participativa mais equitativa.

1.1 Metodologia

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

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

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

1.2 Problematização

Moçambique tem registado progressos no âmbito da implementação do processo de descentralização e desenvolvimento local. Porém, a participação das comunidades rurais na planificação distrital de Alto Molócuè, parece ainda se ressentir de algumas anomalias. Este facto, talvez faça com que a participação comunitária seja dependente das orientações das pessoas que estão na liderança daquele órgão distrital. Muitas oportunidades sociais permanecem perdidas porque os cidadãos não têm acesso à informação.

A experiência tem demonstrado que os espaços criados tendem a ser gradualmente cooptados e a ser menos eficazes. A título de exemplo, o método de trabalho preconizado como forma de relacionamento do Governo do Distrito com as comunidades rurais é mera auscultação surgindo assim uma assimetria entre ambos.

Outrossim, parece não haver registo de valorização e reconhecimento das comunidades rurais como actores – chave do desenvolvimento distrital assim

como falta de transparência na indicação dos membros dos conselhos consultivos que é feito através de influências partidárias, nepotismos e clientelismo.

Os Conselhos Locais são compostos por representantes da comunidade e incluem as autoridades comunitárias, líderes religiosos e representantes de grupos de interesse. Os mesmos incluem também representantes do governo distrital e ao nível do Distrito são presididos pelo Administrador do Distrito. Embora a selecção dos membros do conselho local deva assentar em princípios de representação dos diferentes grupos de interesse, a experiencia mostra que isso não acontece.

Horn (1995), refere que o processo de tomada de decisões é conduzido por indivíduos que agem movidos por um interesse pessoal, e o fazem de forma racional na persecução desses interesses.

Segundo o autor, o interesse pessoal não significa que os indivíduos não se importam pelos outros, mas sim que os indivíduos priorizam sempre os seus interesses pessoais em detrimento do interesse dos outros quando estes conflituam. A participação não é assumida como um meio de manifestação da autonomia e da identidade local. Como consequência, as comunidades rurais daquela Localidade não se encontram suficientemente organizadas para desenharem estratégia que lhes permita maior participação na planificação das actividades de desenvolvimento local.

No Local em estudo, parece que há também registo de resistências do poder público em desenvolver os princípios participativos, procurando politizar as mais diversas formas de participação da comunidade local como forma de exercer um controle político sobre as comunidades. Por exemplo a agenda e a calendarização das sessões de trabalho são da responsabilidade exclusiva do governo e queixas habituais de alguns participantes são os avisos em cima da hora, a falta de informação prévia sobre os principais documentos a serem discutidos.

Vale a pena recordar a referência de Sen (2003, pp.135-137) citado em Nguiraze e Aires (2011), a influência dos grupos de interesse estabelecidos em defesa de opções monopolistas visa assegurar a protecção dos seus lucros inflacionados contra os efeitos ameaçadores da concorrência.

Arnstei (1969), justifica que na maioria dos casos, os sem - nada realmente percebem os poderosos como sendo um “sistema” monolítico e os grupos poderosos geralmente tendem a ver os sem nada como uma massa “ daquelas pessoas”, com pouca compreensão das diferentes classes existentes entre elas.

Indo na lógica da ideia do autor, é importante que as comunidades rurais sejam entendidas como capazes de decidirem e consequentemente participarem de forma efectiva no processo, acto que não se regista naquela Localidade.

Há limitação de um quadro claro de participação, a fraca capacidade técnica dos grupos da sociedade civil para produzirem evidências que fundamentem o seu

diálogo com as autoridades. Nesses termos, as comunidades rurais não se encontram suficientemente organizadas para desenharem estratégias que lhes permitem maior participação na planificação das actividades de desenvolvimento local.

Diante do exposto e para o orientar a pesquisa coloca-se a seguinte questão: *De que forma a participação das comunidades rurais da Localidade de Caiãia pode contribuir para concepção, implementação e monitoria dos Planos Estratégicos de Desenvolvimento Distrital de Alto Molócuè?*

2. FUNDAMENTAÇÃO CONCEPTUAL

Esta parte destina-se, com base na literatura existente sobre a matéria, discutir o processo de participação comunitária na Localidade de Caiãia, Distrito de Alto Molócuè de modo a facilitar a compreensão das dinâmicas do processo de participação comunitária uma vez que a participação dos cidadãos na governação em Moçambique enquadra-se no âmbito da descentralização. O presente estudo fez uma abordagem sobre o processo de descentralização em Moçambique na sua generalidade. Portanto, 3 factores (históricos, político, quadro normativos) influenciaram, entre outros, o surgimento da questão de participação comunitária em Moçambique.

2.1 Breve historial da Participação e da Planificação do desenvolvimento

2.1.1 Ao nível global

A teoria de participação política não é nova, ela tem suas raízes na Grécia Antiga com a implantação das democracias directas nas quais o cidadão participava directamente no processo de tomada de decisões dos assuntos da sua cidade. No entanto, foi no século XIX da nossa era que a participação política tornou-se um problema central através das democracias representativas modernas.

Na sua obra denominada a democracia na América, Tocquville (2007, p. 52), considera que a liberdade política nos Estados Unidos da América é alimentada pelo poder soberano que reside no povo, ou seja, o povo participa da composição das leis, pela escolha dos legisladores, sua aplicação pela eleição do poder executivo pode-se dizer que ele mesmo governa. Ele é a causa e o fim de todas as coisas; tudo sai do seu seio e tudo se absorve nele.

Aqui o autor coloca o povo como proprietário (no sentido *Lockiano* do termo) do poder político. O povo indica directamente os seus representantes e os escolhe, em geral todos os anos, a fim de tê-los completamente na sua dependência. É a maioria que governa em nome do povo.

Ainda no século XIX, a questão da participação política ganhou o seu aspecto paradigmático com as observações de Stuart Mill.

Em considerações sobre Governo Representativo de 1859, Mill (1981), afirmou que:

O único governo que pode satisfazer plenamente todas as exigências do Estado social é aquele no qual todo o povo participa; que toda participação, mesmo na menor das funções públicas, é útil; que a participação deverá ser, em toda parte, tão ampla quanto o permitir o grau geral de desenvolvimento da comunidade; e que não se pode, em última instância, aspirar por nada menor do que admissão de todos a uma parte do poder soberano do Estado (p.223).

Como pode-se depreender em Mill (1981, p.223), a representação política afigura-se como único mecanismo de participação política de todos na coisa pública. No entanto, dado a complexidade das sociedades modernas, a democracia directa tornou-se insustentável e a representação política, mostrou-se ser o ideal.

Mas como, nas comunidades que excedem as proporções de um pequeno vilarejo, é impossível a participação pessoal de todos, a não ser numa parcela muito pequena dos negócios públicos, o tipo ideal de um governo perfeito só pode ser representativo.

Do ponto de vista de desenvolvimento comunitário local, a participação das comunidades locais foi analisada por vários autores tais como Bowles (1989), Griffin e Grounder (1991).

Segundo Tompson (1998),

Esses autores defendiam que a ajuda comunitária internacional tem influenciado os governos do terceiro mundo a desenvolverem interesses em práticas participativas e impõe condições para que se apliquem modelos de participação como forma de criar um processo decisório em organizações e associações locais tenham mais abertura no processo de tomada de decisões do interesse público (p.56).

Por seu turno, Abrahamsson & Nilsson (1994), Botiwinick (1990) e Shepherd (1994), defendem uma abordagem participativa da população, enfatizando a necessidade da participação activa da comunidade no processo de tomada de decisões para se alcançar o sucesso dos programas e como forma de responsabilizar as comunidades na implementação dos mesmos.

Portanto, este modelo mostra que a falta de participação da comunidade na identificação e solução de seus problemas pode reduzir o sucesso dos programas a serem implementados.

Shepherd (1994), afirma que a participação requer mudança de atitude, entendimento, humildade, flexibilidade e paciência.

Do citado, compreende-se que que tanto o governo como as ONGs devem ter regras que promovam a participação. É necessário que se trabalhe com a

comunidade e com outras organizações existentes, para responder às iniciativas locais sendo que os projectos devem ser suficientemente pequenos de modo a que sejam acessíveis e de fácil percepção para o pessoal local.

É de peculiar importância acrescentar que devem existir factores facilitadores como políticas de suporte, tradição da organização comunitária, bons líderes e gestores, tecnologias que promovam maior autonomia.

Olson (1998, p.87),

Defende que para se atingir uma participação activa das comunidades durante o processo de tomada de decisões é importante a criação de organizações como associações, comités, grupos, entre outras, para que sirvam de elo de ligação entre as comunidades, a administração local e as ONGs que operam no local, pois, são as organizações de base que aumentam o poder negocial e interventivo em assunto de interesse local.

Por sua vez, Ismail *et al.* (1997, p.26), sustentam que a participação directa ou indirecta da população na vida política é um imperativo para a governação local pois, quando faltam mecanismos de escuta, as estruturas governamentais são insensíveis aos interesses da população e não satisfazem as necessidades desta.

Este trabalho identifica-se com a abordagem desenvolvida por Abrahamsson & Nilsson (1994), Botiwinick (1990) e Shepherd (1994). A adopção desta perspectiva justifica-se pela defesa da participação activa da comunidade no processo de tomada de decisões como uma condição *sine qua non* para se alcançar o sucesso dos programas e como forma de responsabilizar as comunidades na implementação dos mesmos.

Segundo Filho & Pires (1999), algumas características estratégicas de desenvolvimento são:

- a) **garantia da sustentabilidade do desenvolvimento:** compreensão conjunta do processo em todas as suas dimensões fundamentais (económica, social, política e ambiental);
- b) **visão de longo prazo:** análise e planificação operativa, com ampla visão temporal e capacidade de análise e identificação das prioridades imediatas e futuras;
- c) **descentralização e participação social:** revisão do papel institucional da administração e da representatividade social e os necessários mecanismos que garantam a adesão social (relevância do papel do poder instituído como no sector ambiental (floresta, oceano, clima, energia, água potável etc) e, nas áreas de economia, novas tecnologias e globalização, com ênfase em propostas de ações locais e participativas.

Por sua vez Sachs (1998), faz algumas considerações sobre as consequências epistemológicas desta visão sobre o conceito de desenvolvimento:

- A busca de soluções triplamente ganhadoras colide com a primazia concedida à Adopção de critérios de racionalidade económica mercantil.
- Destronar a economia significa reconhecer a primazia do político, não para dar vazão a um voluntariado desenfreado, mas para avançar no sentido de uma gestão democrática e transparente dos recursos e da economia negociada e contratual, ajustada tanto às aspirações e necessidades reais dos cidadãos, quanto às potencialidades do meio ambiente.
- A determinação de trajectórias plurais de desenvolvimento deve ser realizada no cruzamento dos ecossistemas e das culturas, através das interacções entre a diversidade biológica e a actividade cultural.

Segundo Filho & Pires (1999), algumas características estratégicas de desenvolvimento são:

- a) Garantia da sustentabilidade do desenvolvimento: compreensão conjunta do processo em todas as suas dimensões fundamentais (económica, social, política e ambiental);
- b) Visão de longo prazo: análise e planificação operativa, com ampla visão temporal e capacidade de análise e identificação das prioridades imediatas e futuras;
- c) Descentralização e participação social: revisão do papel institucional da administração e da representatividade social e os necessários mecanismos que garantam a adesão social (relevância do papel do poder instituído como catalisador e viabilizador das iniciativas sociais, sejam estas privadas ou comunitárias, além do planificação participativa do esforço de implementação).

Para se tentar promover um processo de desenvolvimento local, tem-se que levar em consideração as componentes do território que constituem o capital territorial. Para Santos & Silveira (2001), o sentido da palavra territorialidade significa pertencer àquilo que nos pertence e este sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado.

No entanto, esta ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinónimo de área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que se acredita que, entre os seres vivos, seja privilégio do homem.

O capital territorial representa o conjunto dos elementos de que dispõe o território ao nível material e imaterial e que podem constituir, em alguns aspectos, vantagens e, em outros, desvantagens. Ele remete àquilo que constitui a riqueza do território (actividades, paisagens, património, saber-fazer, etc.), na perspectiva

não de um inventário contabilístico, mas na procura das especificidades que podem ser valorizadas.

Segundo Farrell *et. al.*, (1999), existem 8 componentes chave que devem ser trabalhados dentro do processo de desenvolvimento local que formam o capital territorial:

- 1) **Recursos físicos e a sua gestão** – em particular os recursos naturais (relevo, subsolo, solo, vegetação e fauna, recursos hídricos, atmosfera), os equipamentos e infra-estruturas e o património histórico e arquitectónico;
- 2) **Cultura e a identidade do território** – os valores geralmente partilhados pelos atores do território, seus interesses, sua mentalidade, suas formas de reconhecimento, etc.;
- 3) **Recursos humanos** – os homens e as mulheres que vivem no território, os que vêm viver e os que partem, as características demográficas da população e sua estruturação social;
- 4) O **saber-fazer implícito/explicito e as competências**, assim como o conhecimento das tecnologias e a capacidade de busca de desenvolvimento;
- 5) As instituições e administrações locais, as regras políticas do jogo, os atores colectivos e, sobretudo, o que denominamos hoje a “**gestão**” do território; neste componente inserem-se igualmente os **recursos financeiros** (as instituições, as empresas e as pessoas, etc.) e sua gestão (poupança, crédito, etc.), na medida em que a gestão de um território é inseparável do empenho formal que os atores locais estão dispostos a consagrar em conjunto (financiamentos público-privados, etc.);
- 6) As **actividades e empresas**, a sua maior ou menor concentração geográfica e sua estruturação (tamanho das empresas, sectores, etc.);
- 7) Os **mercados e as relações externas**, especificamente sua integração nos diferentes mercados, redes de troca, promoção, etc.;
- 8) A **imagem e a percepção do território**, tanto internas quanto externas.

2.1.2 Ao nível de Moçambique

No período pós independência, Moçambique adoptou como estrutura organizacional administrativa das populações, as Cooperativas Agrícolas, Aldeias Comunais, Grupos Dinamizadores, Assembleias do Povo, Comitês de Desenvolvimento Local e/ou Comunitários e diversas intervenções de desenvolvimento rural comunitário com vista a implementar formas colectivas de produção, organização e de vivência comunitária, onde era enfatizada a participação e a concertação de posições entre os actores sociais.

Ainda sobre o período que sucedeu a independência em Moçambique, estudos feitos por Canhanga (2007) & Forquilha (2007) indicam que neste

período, as formas de participação das comunidades eram definidas a nível central. Isto quer dizer que não se tomava em consideração o facto de as comunidades rurais não serem homogéneas na sua vivência, o que colocava entraves na materialização dos programas de desenvolvimento e dificultando desta forma o processo da descentralização.

Em Moçambique a ideia de planificação participativa inicia no âmbito do processo de descentralização administrativa, onde criou-se as condições para superar a crise de democracia, reforçando o desenvolvimento local através de inclusão e gestão de projectos de desenvolvimento (Canhanga, 2007, p.19).

Entretanto, em sociedades onde encontram-se diversos segmentos da população, sociais, políticos e económicos torna-se difícil identificar interesses gerais. Portanto, há necessidade de se constituir organizações de participação dos cidadãos envolvidos no processo de planificação.

A inclusão de valores, prioridades nas agendas de desenvolvimento local é feita através de planificação participativa, significando a definição conjunta de prioridades, metas, objectivos a ser realizados num período (Canhanga, 2007, p 34).

O autor, traz uma abordagem de planificação participativa ao nível rural, onde as instituições organizadoras do processo de planificação concentram-se unicamente na obtenção de apoios que sustentam iniciativas já definidas e que os segmentos locais não têm grandes influências na definição final de suas preferências e prioridades.

Por seu turno Nguenha (2009, p.15), refere que o conceito de participação é utilizado para designar variadas formas de envolvimento dos cidadãos nos processos de governação, independentemente do grau de profundidade com que os cidadãos são envolvidos em tais processos.

Para este autor, os níveis de envolvimento dos cidadãos nos processos de governação, vão desde a partilha de informações que os governos detêm, passando pela consulta até à partilha do poder decisório.

É importante referenciar que no processo participativo são feitas consultas das dificuldades que afectam as comunidades, no entanto Nguenha (2009, p.17), alerta que a maior inconveniência das consultas comunitárias é que embora permitem que os cidadãos tenham a possibilidade de expressarem as suas necessidades e até propostas de solução, mas nem sempre as decisões tomadas têm como base tais propostas.

Isto significa que as consultas comunitárias não asseguram uma participação efectiva dos cidadãos.

Outrossim, na Localidade em estudo a população residente participa através dos Conselhos locais e estes não intervêm em nenhum momento do processo decisório apenas são consultados sobre as necessidades e por fim aprovam o que já foi decidido pela elite governante e o resto das fases fica ao

critério da equipe técnica.

Ao nível dos distritos Masc (2011, p.11), analisou o nível de participação e de consulta das comunidades locais no processo de governação e verificou que esses processos são feitos através dos Conselhos Locais, e estes não podem tomar decisões sem prévia consulta as comunidades locais na prossecução de interesses de desenvolvimento local.

Para Forquilha (2011),

Com a institucionalização e funcionamento das IPCCs tem vindo a mostrar uma cada vez maior redução da participação a uma simples consulta, matéria justificada pela LOLE onde com a sua aprovação os conselhos locais tinham espaços para aprovação de certas matérias a nível distrital como o plano de actividades e do respectivo relatório de prestação de contas da gerência do desenvolvimento distrital, mas com a aprovação do novo guião de organização e funcionamento apenas tem o poder de decisão nos pedidos de concessão de financiamento de projectos de iniciativa local, (p. 13).

Entretanto, os conselhos locais têm um papel marginal não só no que se refere à elaboração dos planos como também no processo da sua execução e fiscalização. Neste caso o guião traz certas limitações que na visão de Forquilha, denomina de Estado centralizador contrastando os objectivos da descentralização e que sejam menos usados como instrumentos de governação local inclusiva e participativa.

Segundo Weimer & Nguenha (2008) citado em Canhanga (2007, p.107), o quadro constitucional e institucional que orienta o processo de descentralização salienta, no espírito e na letra, a importância da participação dos cidadãos no processo de tomada de decisões, na definição de prioridades, no controlo, monitoria e implementação das actividades dos órgãos.

Para Forquilha & Orre (2012) citado em Muxanga (2013, p.11),

Nos estudos feitos sobre os CCs nos Distritos de Zavala, Gorongosa e Monapo constataram a presença nos Conselhos consultivos (CCs) de segmentos com afinidades com a FRELIMO com 65% no distrito de Gorongosa e tendo concluído que a FRELIMO se transformou no vector de participação no nível local, reforçando a exclusão política e impacta negativamente o alargamento da base de participação.

De outro lado, apresenta-se a imprecisão da legislação ao definir os CCs como fóruns deliberativos e ao mesmo tempo consultivos, abre espaço para a marginalização e esvaziamento visto que os administradores sendo presidentes dos CCs se limitam a realizar consultas informativas, onde os CCs são chamados a validar decisões já tomadas e não a apreciar e aprovar os assuntos em pauta, existindo assuntos que não passam pelos CCs referentes ao desenvolvimento.

As primeiras experiências de planificação participativa resultaram das

orientações do Ministério da Administração Estatal (MAE) e do Ministério do Plano e Finanças (MPF), em 1998, que recomendava a constituição de Fóruns Consultivos da sociedade civil para apoiar o processo de planificação distrital, sob a orientação da Administração do Distrito (MAE/MADER/MPF, 2003) citado em Osório & Silva (2009, p.14).

A criação das IPCC's foi precedida pelo processo de criação de Planos Estratégicos de Desenvolvimento Distrital. As primeiras experiências de participação comunitária podem ser ilustradas pelo programa de planificação distrital da província de Nampula e pelos projectos e planos de desenvolvimento de Milange e de Maganja da Costa, na Província da Zambézia, no Norte e centro do País.

Segundo Forquilha (2009, p.15), a experiência de planificação participativa começou em 2 Distritos da Província de Nampula, nomeadamente Mecubúri e Angoche, e posteriormente foi estendida para todo o país, com a criação generalizada dos conselhos locais a nível nacional.

Portanto, este processo conheceu um impulso significativo com a entrada em cena da atribuição e uso do Orçamento de Investimento de Iniciativa Local (OIII) em 2006. Com a implementação das reformas de descentralização pressupunha-se que alargariam a base de participação dos cidadãos nos processos de tomada de decisões e, por isso mesmo, tornariam o Estado mais próximo dos cidadãos.

A partir de 2000, segundo Nguenha (2009), floresceram em Moçambique algumas experiências de planificação participativa ao nível Municipal com apoio de organizações de cooperação internacional. E quatro anos depois, pouco mais de vinte municípios adoptavam alguma forma de participação comunitária.

Apesar de que a maioria das formas de participação que se desenvolvem ao nível local carece de institucionalização e de sustentabilidade, sendo instáveis e vulneráveis há descontinuidades sobretudo nas alternâncias da liderança política.

Autores como Rocha (2002, p.24), sustentam que as tentativas de materialização da participação em Moçambique datam do período colonial com a constituição de associações de carácter cultural e recreativo.

Na perspectiva deste autor, estas associações eram como forma de reacção ao estado crítico, económico e social. Noutra vertente, existiam os régulos (chefes tradicionais) que funcionavam como elo de ligação entre o governo e as comunidades, preservando os hábitos e valores socioculturais e religiosos da comunidade a ser explorada pelos portugueses, mas, após a independência, foram contestados pelo Estado por terem colaborado com o regime colonial. Por conseguinte, e em sua substituição, foram criados os bairros e aldeias-comunais, grupos dinamizadores (GD) que se afirmavam comprometidos e fieis á ideologia do partido no poder.

O autor explica que a participação no período pós-independência visava a materialização do projecto político da FRELIMO através dos grupos dinamizadores nas zonas de residência para o controlo popular. Para efectivação do referido projecto, foram criadas várias organizações de massas tais como: Organização da Mulher Moçambicana (OMM), Organização da Juventude Moçambicana (OJM), Organização Nacional dos Professores (ONP), Organização Nacional dos Jornalistas (ONJ), com o objectivo de enquadrar a população e usar estas instâncias para mobilizar diferentes grupos (mulheres, jovens, professores, jornalistas para materializar o projecto político).

Para Kulipossa (2004, p. 23), neste período as decisões eram centralizadas ao nível do topo, o que fazia com que estas não reflectissem na melhor maneira de vida das comunidades.

Por sua vez Geffray (1991,p.58), sustenta que;

Para melhor controlar a população, a FRELIMO banuiu os partidos políticos, movimentos e associações com ideologias diferentes à sua (as autoridades tradicionais, ritos animistas bem como a prática do *lobolo* - Decreto 6/78 de 22 de Abril), o que mais tarde, contribui para o surgimento de movimentos de constelação localizados, gerando a RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique).

Rogerson (1997,p.89), sustenta que nas décadas de 80 e 90, alguns países em via desenvolvimento foram marcadas por grandes mudanças na forma de encarar o papel do Estado e sua relação com a sociedade.

As mudanças reflectem a ideia segundo a qual o papel do Estado na resolução de problemas económicos e sociais, durante as décadas de 80 e 90, revelou-se inadequado. É neste período que o governo de Moçambique começa a virar sua atenção para as populações no sentido de juntos trabalharem na identificação e resolução de problemas.

Foi assim que Moçambique iniciou um processo de reformas de natureza política, económica e administrativa devido à conjuntura interna (a guerra e suas consequência) e externa (caracterizada pela diminuição de apoio vindo do bloco socialista, pois, este debatia-se com problemas internos) bem como a pressão do Ocidente que condicionava qualquer apoio às reformas políticas e económicas de Moçambique. É neste âmbito que o IV Congresso do Partido FRELIMO reconhecia oficialmente que:

A existência dos nossos quadros, a debilidade da estrutura recém-criada para a direcção da economia levou a que não tivéssemos sido capazes de envolver eficazmente os órgãos do poder local no processo de planificação. Esta fraqueza levou-nos a cometer erros e termos de corrigir. Assim, a expansão da planificação até aos distritos tornando-a como base principal, é a luta que devemos desenvolver a curto e médio prazo” (IV Congresso, 1985, p. 34).

Também há que destacar uma reflexão trazida por Canhanga (2007,p. 24), sustentando que neste período de década 80 e 90, o desafio de planificação participativa foi influenciado por uma conjuntura que transportou a economia do país a um declínio, devido a factores negativos tais como: calamidades naturais, guerra civil que durou 16 anos, destruindo várias infra-estruturas sociais e económicas, associado a isto, a questão de falta de quadros qualificados e a debilidade das estruturas criadas para a direcção da economia nacional.

Por consequência, o país teve que se aliar às Instituições de *Bretton Woods*: Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), como condição imposta pelo Ocidente para apoiar Moçambique na reabilitação económica (Abrahamsson & Nilsson, 1994, p. 45).

O Governo de Moçambique adere a estas instituições em 1987 iniciando-se, deste modo, o programa de reabilitação económica (PRE) com objectivo de estabilizar a economia do País num período de três anos. Mais tarde, a mesma veio a designar-se Programa de Reabilitação Económica e Social (PRES) ao incorporar-se a componente social nas reformas (Mosca, 2005, pp.12 - 45).

Em 1989, aquando da realização do 5º congresso, a FRELIMO deixa de ser o partido de orientação marxista-leninista abrindo espaço para adopção de um modelo de governação democrática em Moçambique (Abrahamsson & Nilsson, 1994, p. 65).

Sendo assim, houve necessidade de se reformular a Constituição da República que regia o País desde 1975.

Adoptou-se uma nova Constituição da República no ano de 1990, que preconizava a defesa e o respeito das liberdades fundamentais do cidadão, introduzindo-se o pluralismo e sistema de democracia multipartidária, incluindo-se uma nova forma de alargamento da participação das comunidades no processo de governação e desenvolvimento local em Moçambique (Abrahamsson & Nilsson, 1994, p. 65).

Do quesito, compreende –se que o sistema instituído abriu espaço para a participação das populações na vida política, na governação da realização de eleições, integração em partidos políticos bem como em associações.

Para viabilizar estes princípios e valores o nº 2 do art.263 da Constituição da República de 1990 estabelece que, “no seu funcionamento, os órgãos locais do Estado, promovendo a utilização dos recursos disponíveis, garantam a participação activa dos cidadãos e incentivam a iniciativa local na solução dos problemas das comunidades.”

Como resultado da abertura política, em Moçambique, de uma forma geral, verifica-se a renovação da forma de relacionamento do Estado com a sociedade, evitando-se o mecanismo de orientação *top-down* (um modelo de tomada de decisões no sentido de cima para baixo) e aplicando-se o

botton-up (a tomada de decisão no sentido de baixo para cima) bem como a introdução de diferentes tipologias de descentralização (Paulo.2005.p.85).

À luz de tudo que fora referido anteriormente, pode-se sustentar a ideia de que a visão corrente está inclinada para a tendência de que as províncias e os distritos possam e devem elaborar estratégias adequadas ao nível regional e local e aplicar os fundos necessários para melhorar a prestação de serviços para população, dando assim um contributo mais eficaz para a redução da pobreza num país onde cerca de 50% da população, ainda vive em situação de extrema pobreza. É neste quadro que os distritos e os municípios são chamados a elaborar os seus planos de desenvolvimento.

3. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA ORGANIZAÇÃO PARA CONSULTA E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA EM MOÇAMBIQUE

Para organização da consulta e participação comunitária em Moçambique, o governo definiu três princípios fundamentais: participação, representatividade e diversidade.

- **Princípio de Participação** – o presente princípio afirma que os órgãos de participação comunitária devem ser baseados num processo através do qual as pessoas, especialmente as mais desfavorecidas, influenciam as decisões que lhes afectam, ou seja, o processo da consulta e participação deve trazer para o processo de decisão as preocupações de todas as pessoas que se querem fazer ouvir, o que implica abrangência, equidade e respeito pelas formas de organização legítimas existentes desde que não se contradigam com leis vigentes no país.
- **Princípio de Representatividade** – este princípio estabelece que os órgãos de consulta e de participação devem representar segmentos específicos da população do Distrito quer na base geográficas das várias localidades, quer na base social dos vários grupos populacionais e de interesses.
- **Princípio de Diversidade** – segundo este princípio, a composição dos órgãos de participação devem reflectir em geral a constituição da população local, em termos de género, idade, classe social, etc.

De uma forma geral pode se afirmar que o conselho local assenta no princípio de igualdade de tratamento dos cidadãos, direitos a diferenças, a transparência e diálogo. Os diferentes actores e sectores das comunidades devem estar representados nos órgãos que planificam, implementam e monitoram a planificação e o desenvolvimento social, económico, e cultural das comunidades de acordo com os seus interesses.

4. INSTRUMENTOS DE AUXÍLIO NA PLANIFICAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Os documentos abaixo (que são instrumentos de auxílio) apresentam as políticas de desenvolvimento económico e social do Governo, as grandes linhas da estratégia de desenvolvimento sectorial, traçando objectivos ao nível nacional cuja implementação é de responsabilidade de todos os órgãos do Estado.

Os principais instrumentos de auxílio na planificação estratégica distrital são:

- **Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA)** define políticas específicas e instrumentos de gestão orientados a melhorar as condições de vida de todos os moçambicanos e em particular os mais pobres. O objectivo Central do PARPA é a redução dos níveis da pobreza absoluta através da promoção de um crescimento económico acelerado e amplamente participativo e o acesso aos serviços básicos. Para além disso, o PARPA apresenta as principais acções e prioridades a serem implementadas nos diferentes sectores e a diferentes níveis.
- **Programa Quinquenal do Governo e Plano Económico e Social** – estes programas visam o combate a pobreza e o crescimento económico através do aumento de cobertura e da qualidade de serviços públicos básicos. Tem como princípio básico a programação e gestão de fundos externos através dos sistemas do princípio básico a programação e gestão de fundos externos através dos sistemas do Estado. Definem igualmente as competências dos órgãos do nível Provincial e Distrital.
- **Estratégia Global da Reforma do Sector Público** - Estratégia Global da Reforma do Sector Público. Esta estratégia enfatiza a descentralização como um meio para alcançar a transparência e prestação de contas á sociedade civil, a todos os níveis. Igualmente, prevê o desenvolvimento das capacidades que permitem aos órgãos descentralizados assumirem maior protagonismo na planificação e gestão dos recursos públicos e serviços.

A estratégia define a Administração Pública como servidora dos cidadãos e a sociedade em geral, exige aproximação da administração aos utentes e prestação de serviços de melhor qualidade. Ao Estado caberá a responsabilidade de modernizar os seus serviços e melhorar a gestão e funcionamento dos órgãos.

- **Programa de Planificação e Finanças Descentralizadas (PPFD)** - o objectivo geral do PPFD é contribuir para a redução da pobreza através da melhoria da governação local. O PPFD enfatiza o fortalecimento da capacidade das instituições locais de planificar de forma transparente nas iniciativas de âmbito público ao nível local. Para o efeito, foi adoptado a metodologia de planificação participativa que se considera de suma importância as contribuições e o envolvimento de todos os actores.

5. AO NÍVEL PROVINCIAL E DISTRITAL

De acordo com Canhanga (2007, pp. 8-9), as mudanças introduzidas no quadro jurídico no início da década de 1990, permitiram o início do Programa de Reformas dos Órgãos Locais (Prol), em 1991 que culminou com aprovação da lei número 3/94 que cria as primeiras bases legais para o processo de descentralização política em Moçambique.

De acordo com o autor, a referida lei 3/94 foi procedida pela emenda constitucional através da lei número 9/96, de 22 de Novembro, criando condições para introdução na Constituição da República do capítulo XIV sobre o Poder Local. O número 1 do artigo 272 da CRM afirma: “O Poder Local compreende a existência de autarquias locais”. E o artigo 271 da mesma constituição define: “ O Poder Local tem como objectivos organizar a participação dos cidadãos na solução dos problemas próprios da sua comunidade e promover o desenvolvimento local, o aprofundamento e a consolidação da democracia, no quadro da unidade do Estado Moçambicano. O Poder Local apoia-se na iniciativa e na capacidade das populações e actua em estreita colaboração com as organizações de participação dos cidadãos”.

Como se pode depreender a partir do exposto, a descentralização pode ser um factor estimulador da democracia participativa e do desenvolvimento, pois, pela via de atribuição do exercício do poder aos órgãos locais, opera-se a aproximação dos governantes aos governados, possibilitando-se a influência destes no processo de tomada de decisões que directamente lhes dizem respeito.

Neste sentido, um processo de descentralização política não é apenas necessário, mas inevitável para garantir que a administração responda as necessidades reais e aspirações da comunidade local. É a habilidade racional de penetrar a periferia política e administrativa e de reduzir o peso no centro político.

Para uma melhor compreensão do processo de institucionalização dos espaços de participação e consulta local a nível dos distritos, é preciso fazer referência aos principais actores envolvidos no processo. A legislação sobre os órgãos locais do Estado estabelece que o Governo distrital, na pessoa do administrador, é responsável pela institucionalização dos conselhos locais. O regulamento da LOLE formula esta ideia nos seguintes termos: O Administrador distrital é o responsável pela institucionalização dos conselhos locais dos níveis distrital e inferiores. Em muitos casos, o administrador comanda inteiramente o processo. Ademais, o facto de a legislação conceder uma larga margem de manobra ao administrador na composição do conselho local do distrito, reforça a centralização do processo na figura do administrador.

Com efeito, o n.º 2 do artigo 118 do regulamento estabelece que: o dirigente de cada órgão local pode convidar personalidades influentes da sociedade civil a integrar o Conselho Local, de forma a assegurar a representação dos diversos actores e sectores (Decreto 11/2005). Ora, isso aliado à própria abordagem do processo de implementação das IPCCs de cima para baixo reforça na base a ideia de um processo que pertence mais ao governo do que propriamente às populações locais.

Além disso, em alguns casos, foi o próprio administrador que não só explicava às populações locais o mecanismo do funcionamento do processo, mas também influenciava directamente a selecção dos membros para o conselho local distrital (SNV & Sociedade Aberta 2007. pp.14-15).

Os planos de desenvolvimento distrital são elaborados com a participação da população residente através dos conselhos consultivos locais e visam mobilizar recursos humanos materiais e financeiros adicionais para a resolução de problemas do distrito (Decreto 11/2005).

Do disposto acima resulta que, o conselho local apesar de constituir uma instituição que visa contribuir para a institucionalização dos mecanismos de participação e consulta comunitária, a legislação não é suficientemente clara no que se refere às suas funções no processo de tomada de decisão a nível local.

Com efeito, na análise todo o artigo 122 do regulamento da LOLE, que trata das funções e tarefas do conselho local, não é óbvio se o conselho local é um órgão deliberativo ou uma mera instituição de consulta. Para uma melhor compreensão do processo de institucionalização dos espaços de participação e consulta local a nível dos distritos, é preciso fazer referência aos principais actores envolvidos no processo.

A legislação sobre os órgãos locais do Estado estabelece que o Governo distrital, na pessoa do administrador, é responsável pela institucionalização dos conselhos locais. O regulamento da LOLE formula esta ideia nos seguintes termos: O Administrador distrital é o responsável pela institucionalização dos conselhos locais dos níveis distrital e inferiores. (Decreto 11/2005) É um processo altamente centralizado na figura do administrador.

Portanto, a própria legislação não esclarece suficientemente o papel do governo distrital (do administrador) na institucionalização dos conselhos locais: uma simples facilitação ou uma liderança efectiva com poderes exclusivos na tomada de decisão sobre o andamento do processo como um todo.

6. ASPECTOS SOCIOCULTURAIS

A população do Distrito de Alto Molócuè é constituída por Lomué e Macuas, originárias das altas zonas montanhosas do Gurué, (montes Namúli, que por causa de invasões, guerras tribais, a procura de terras férteis e mais fáceis de trabalhar, bem como locais para extracção de sal foi povoando estas terras até ao litoral de Pebane, Maganja da Costa e Moma.

As relações sociais regem – se por uma sucessão do tipo matrilinear, embora o poder seja exercido de forma patriarcal. O homem é considerado chefe e líder da família, é a ele que cabe a tarefa de promover os seus ensinamentos. Contudo, diferentemente de outras regiões, a constituição de família não está sujeita a qualquer tipo de compensação matrimonial que eventualmente seria atribuída a família da noiva. Os agregados familiares têm em média 6 membros.

Entre os jovens as raparigas têm tendência a iniciar a sua vida sexual mais cedo do que os rapazes. Enquanto as raparigas mantêm a sua primeira relação sexual aos 12 anos esta idade sobe para os 14 no caso dos rapazes. Embora começando mais cedo a sexualidade da rapariga deve ser encarada de modo discreto, ao contrário dos rapazes, cuja sexualidade é mais aberta e chega até a ser exaltada. Este facto poderá estar na origem do grande desequilíbrio de género que se verifica nos espaços de atendimento a jovens e adolescentes.

Uma vez que o matrimónio não está sujeito a qualquer tipo de compensação, do rapaz apenas se espera que ele assuma a responsabilidade em caso de gravidez precoce ou qualquer outro problema relacionado com o casal.

Em termos de habitação, a maior parte da população deste Distrito, localiza – se junto das margens dos pequenos rios existentes para a prática de agricultura, base da sua sobrevivência. As suas habitações são predominantemente de material local e misto (tijolos, capim e chapas de zinco), verifica – se verificando se algumas de material convencional em grande parte na Vila Sede do Distrito. Esta população, beneficia – se na sua maior parte de água dos poços tradicionais.

7. CONCLUSÃO

Neste estudo analisou – se a Participação das Comunidades Rurais na Concepção, Implementação e Monitoria dos Planos Estratégicos de Desenvolvimento Distrital, tendo em vista que para existir um desenvolvimento é necessário que cada um se envolva e contribua para melhorar a sua vida e do País em geral. O processo de desenvolvimento local deve ser realizado com a participação de todos os actores da sociedade. Mesmo que muitos políticos tentem burocratizar o processo participativo para continuar atendendo seus interesses particulares e colocar a culpa dos problemas sobre a sociedade, terão

que mudar de postura.

Este trabalho mostra quatro factores principais que podem influenciar directamente o processo de participação: o sistema de governança; o conhecimento da realidade; a identificação das vantagens da participação e a organização da comunidade. Mas, para se potencializar o envolvimento comunitário, tem-se que agir sobre mais de uma centena de factores. Por este motivo verificou-se que na Localidade de Caiaia, existe muita dificuldade e resistência para promover o processo de desenvolvimento local participativo.

O poder de transformação está nas pessoas que compõem a comunidade. Para tanto, é necessário que ela se organize, reivindique seus direitos, conheça seus deveres e responsabilidades, defina prioridades e construa uma visão compartilhada de futuro. A sociedade não pode continuar apática relativamente às acções que vão ao encontro aos seus interesses, sendo necessário estabelecer espírito de união, luta e trabalho para conseguir promover o desenvolvimento que ela deseja em detrimento dos interesses particulares de alguns grupos.

O progresso deve ser conquistado, não adianta ficar esperando acontecer. O processo participativo, baseado nos conselhos Consultivos Locais está mantendo sempre as mesmas pessoas ou grupos no poder e colocando a culpa dos problemas na sociedade.

A taxa de analfabetismo no Distrito de Alto Molócuè é elevada, particularmente entre as mulheres com uma incidência superior a 70%. Os chefes dos agregados familiares entrevistados também mostram um nível de escolaridade baixo: 68% dos mesmos frequentaram apenas o ensino primário, sem conhecimentos suficientes para fazer cálculos básicos no agronegócio 4% (INE,2017).

Na Localidade de Caiaia constata –se que o método de trabalho preconizado como forma de relacionamento dos órgãos locais do Estado com as comunidades é uma auscultação.

No entanto, nota – se também que as relações construídas entre as comunidades e o governo local ainda deixam a desejar por um conjunto de factores que estabelecem uma maior assimetria entre estes. A planificação participativa deve ser entendida como componente essencial da democracia e requisito indispensável da descentralização política. Todavia, ela apresenta algumas limitações que podem constituir um bloqueamento ao processo de descentralização aliada a exclusão de certos grupos políticos e sociais no processo de planificação e a fraca capacidade dos diferentes actores analisarem os instrumentos básicos da governação local.

A presente pesquisa constatou que o método de trabalho preconizado como forma de relacionamento do governo do distrito com as comunidades é mera auscultação surgindo assim uma assimetria entre ambos, não há registo

de valorização e reconhecimento das comunidades como actores – chaves do desenvolvimento distrital assim como falta de transparência na indicação dos membros dos conselhos consultivos que é feito através de influências partidárias, nepotismos e clientelismo.

Constatou – se também que o governo distrital não planifica com a comunidade senão para a comunidade. Em suma, apesar dos progressos registados no âmbito da implementação do processo de descentralização e desenvolvimento local, a participação das comunidades na planificação distrital ainda se ressentem de algumas anomalias.

A pesquisa mostrou também, relevantes concepções sobre a participação social das comunidades enquanto factor decisivo no processo de desenvolvimento distrital. A comunidade deve ser entendida como capaz de decidir e consequentemente participar de forma efectiva no processo.

Porém, estes elementos podem ser superados se houver uma maior abertura das instituições políticas locais e um alargamento do espaço da participação das comunidades. Este processo pode ser assegurado com o reforço das capacidades técnicas nos órgãos de poder local e com uma efectiva análise dos diferentes instrumentos de gestão que, a médio e longo prazo, vão consolidar a legitimidade e transparência no exercício da governação local.

Os Conselhos Consultivos Locais são uma aposta acertada pelo governo de Moçambique. Os resultados desta análise foram baseados nas entrevistas semi-estruturadas, através da análise bibliográfica e documental. Os dados do terreno dão conta que embora existam Conselhos Consultivos nesta Localidade, o seu desempenho ainda é muito fraco e as comunidades locais não estão satisfeitas com a actual conjuntura.

Há uma falta de consistência tanto na composição como também no funcionamento dos Conselhos Consultivos da Localidade de Caiua.

Conclui-se que não existe uma consistência a nível de interacção entre o governo distrital e a comunidade local o que coloca em causa o nível de participação comunitária.

8. SUGESTÕES

Dos problemas detectados durante o trabalho em várias vertentes, há necessidade de deixar algumas sugestões nomeadamente:

Os programas sociais que contribuem com o desenvolvimento da comunidade devem ter como premissa a valorização do saber local;

O governo ao nível central deve alocar orçamento específico para funcionamento do Conselho Local Distrital para despesas logísticas e de ordem técnica para permitir uma combinação harmoniosa;

O governo local deve promover reforma nas políticas participativas através de valorização e reconhecimento das comunidades como actores – chaves do desenvolvimento distrital;

Deve haver maior transparência na indicação dos membros dos conselhos consultivos deixando de lado as influências partidárias;

Deve-se imprimir uma nova dinâmica conjunta na planificação Distrital entre o Governo e as Comunidades deslocando à base;

Os programas sociais contribuem com o desenvolvimento da comunidade devem ter como premissa a valorização do saber local;

Deve – se aprimorar o fluxo de informação por parte do Governo Distrital sobre os processos de prestação de contas;

Deve-se fazer a disseminação das informações por parte do Governo Distrital sobre as vantagens do processo de planificação participativa;

O Governo Distrital deve analisar cuidadosamente os problemas que dificultam a participação e procurar agir de forma preventiva. Para isso, é fundamental que eles sejam capacitados ou busquem uma equipe competente para assessorá-los;

Os órgãos de participação comunitária devem ser baseados num processo através do qual as pessoas, especialmente as mais desfavorecidas, influenciam as decisões que lhes afectam, ou seja, o processo da consulta e participação deve trazer para o processo de decisão as preocupações de todas as pessoas que se querem fazer ouvir, o que implica abrangência, equidade e respeito pelas formas de organização legítimas existentes desde que não se contradigam com leis vigentes no país;

Os órgãos de consulta e de participação devem representar segmentos específicos da população do Distrito quer na base geográficas das várias localidades, quer na base social dos vários grupos populacionais e de interesses;

A composição dos órgãos de participação deve reflectir em geral a constituição da população local, em termos de género, idade, classe social, etc;

As ONGs que operam naquele Distrito, devem reforçar a sua intervenção no funcionamento do Conselho Local Distrital e das Equipas Técnicas através de financiamento para componente logística e técnica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMSSON, H & Nilssin, A., (1994). *Moçambique em transição. Um estudo da História de desenvolvimento durante o período 1974-1992.* Maputo. Ceeiis e Padriгу.

AIRES, J. D. M. e Nguiraze, A. C.,. (2012). *Conselhos Consultivos como imperativos de Governança: o Caso de Moçambique.* Rio de Janeiro: Intratextos.

ARNESTEI, S.R., (2003) . *A Ladder of Citizen Participation.* J. Am, Inst. Plann.

- BONE, C. & Cruz.T.& Silva. (2009).** *Género e governação local: Estudo de caso na Província de Manica, Distritos de Tambara e Machaze.* WLSA Moçambique.
- CANHANGA, N.J., (2007).** *Os desafios da descentralização e as dinâmicas da planificação participativa na configuração de agendas políticas locais.* in: Cidadania e Governação em Moçambique. (2010) IESE. Maputo.
- FILHO, M. V. C., (1999).** *Assessoria ao processo de desenvolvimento local.* (Versão Preliminar) Natal: Projecto de cooperação técnica - INCRA/IICA.
- FORQUILHA, S. C.; O., Aslak (2011).** “*Transformações sem mudanças? Os conflitos locais e o desafio da institucionalização democrática em Moçambique*”. In: *Desafios para Moçambique* . Maputo: IESE.
- HORN, M. J., (1995).** *The political economy of Public administration: Institutional.*
- KULIPOSSA, M.R (2004).** *Choice in the Public Sector.* New Zealand: Cambridge University Press.
- ISMAIL, N Bayat, S.et Mayer, I., (1997).** *Local Governamnt Managemente.* Tgomson Publissing Campany. Cape Town, South Africa.
- MAE & METIER Consultoria., (2005).** *Perfil do Distrito de Manhiça.* Província de Maputo.
- MAEFP & MEF., (2015).** *Manual de formação em matérias de planificação distrital participativa- Conselhos locais e Autoridades comunitárias, orgs,(2ª ed).* Maputo.
- MASC., (2011).** *Guião de Consulta para a Participação Comunitária e da Sociedade Civil na Promoção da Boa Governação-Âmbito Distrital.*
- MILL, J.S., (1981).** *Considerações sobre o governo representativo.* Brasília: UNB.
- MOSCA.J.,(2005).** *A Experiência Socialista. In: Economica de Moçambique, Século XX.* Lisboa ; Editora Piaget.
- MPD (2006).** *Projecto de Planificação e Finanças Descentralizadas; Planificação Distrital Vol.1.*
- NGUENHA, E.J., (2009)** *Governação Municipal Democrática em Moçambique: Alguns Aspectos Importantes para o Desenho e Implementação de Modelos do Orçamento Participativo.* Conference Paper N°35.
- ROGERSON, C., (1997).** *Planeamento e Desenvolvimento Económico Local no mundo em Vias de Desenvolvimento; In Guambe,J & WeimerB (eds); Programa de Reforma dos Orgãos Locais. Texto de Discussao n 1 ; Maputo.*
- ROCHA, F.P. (2002).** *Projecto de Planificação e Finanças Descentralizadas; Planificação Distrita.*
- SACHES C. J.; Chamala, S. (1998).** *Enfoque sistémico, participação e*

sustentabilidade na agricultura. I: Novos paradigmas para o desenvolvimento rural? In: Revista Agro-pecuária Catarinense. Florianópolis: Epagri, v. 10.

SANTOS, J.O., (2001). *Democracia e Governo Local: dilemas da reforma urbana no Brasil*. R. Janeiro.

SEN, A., (2003). *O Desenvolvimento como liberdade*, (2ª ed). Gravidia, Lisboa.

SCHUMPETER, J. A., (1994). *The Theory of Economic Development*. Tradução Brasileira Abril Cultural. SP.

SOUSA, M.L., (2004). *Desenvolvimento de Comunidade e participação*. (8ª Ed.) S. Paulo. Cortez.

SMITH, G., (2009), *Democratic Innovations. Designing Institutions for Citizen Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

SMITH, A., (1996). *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo, Editora Nova cultural.

TOCQUEVILLE, A., (2007). *Da democracia na América*. Estoril: Princípia.

PAULO, J. B.; (2002). *Governos Locais em Moçambique – Desafios de Capacitação Institucional. Comunicações do seminário Internacional realizado em Maputo de 18 a 20 de Fevereiro*.

PASSOS, C. C. R., (2005). *A descentralização e a desconcentração administrativa do estado de Santa Catarina*. São José: Univali.

Legislação

Assembleia Popular, CRM 1990, Br. I Série Suplemento, número 44.

Autoridade Nacional da Função Pública. Resolução nº 4/2006 de 20 de Dezembro, que aprovou o Estatuto Orgânico da Secretaria Distrital. BR.

Conselho de Ministros, Decreto 11/2005 de 10 de Junho, que aprova o Regulamento da Lei dos órgãos locais do Estado. BR, I Série, suplemento, número 23.

Conselho de Ministros, Decreto 15/2000 de 20 de Junho que estabelece as formas de articulação dos Órgãos Locais do Estado com as Autoridades Comunitárias e os conselhos locais (CLs) foram tidos como principais interlocutores.

Conselho de Ministros, Lei 8/2003 de 19 de Maio, que estabelece princípios e normas de organização e funcionamento dos órgãos locais de Estado nos escalões de Província, Distrito, Posto administrativo e de localidade, BR I Série, suplemento, número 20.

MAE & MPD. Diploma Ministerial 67/2009 de 17 de Abril que aprova o guião sobre organização e funcionamento dos Conselhos Locais. BR I Série número 15. Despacho conjunto.

MAE. Diploma Ministerial n.º 107-A/2000, que estabelece os mecanismos de

articulação em termos de interlocutores e as áreas de articulação bem como os seus respectivos deveres e direitos no processo de planeamento distrital participativo.

Moçambique Constituição (2004). Constituição da República. Imprensa Nacional de Moçambique, Maputo.

UM UNIVERSO CHAMADO “FEMIMUNDI”: CONHECENDO HISTÓRIAS, TECENDO CONHECIMENTOS PELO UNIVERSO FEMININO POR MEIO DE UM JOGO EDUCATIVO



Jefferson Fernandes de Aquino¹

Eliziana dos Santos Oliveira²

Raíssa Ferreira Leite³

Tauani Bernardo Flor Vieira⁴

Uendi de Sousa Nery⁵

1. “FEMIMUNDI”: UMA INTRODUÇÃO

Uma ‘mulher esclarecida’ não é... uma mulher sem escrúpulos e sem preconceitos [...] Digo-lhes que ‘esclarecida’ é a mulher que se instrui, que procura acompanhar o ritmo da vida atual, sendo útil dentro do seu campo de ação, fazendo-se respeitar pelo seu valor próprio. (LISPECTOR, 1959, p.4)

Historicamente, coube a mulher papel secundário na sociedade, devotada ao lar e à maternidade, surrupiou-lhe a sua condição de cidadã. Desta forma, pensar o feminino na sociedade contemporânea está para além de um exercício de reparação histórica, mas coadunar com a luta social daquelas que, cada uma a sua época, se dispuseram a contradizer o próprio sistema patriarcal que fundamentou séculos da história política e social da humanidade.

1 Professor da Educação Básica dos Estados do Ceará e Paraíba. Mestre em Ensino de História. Graduado em História. Orientador do Projeto “Femimundi” na EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, em Ipaumirim-CE. E-mail: jeffersonczpb@gmail.com.

2 Professora da Educação Básica do Estado do Ceará. Graduada em Geografia. Coorientadora do Projeto “Femimundi” na EEMTI Dom Francisco de Assis Pires. E-mail: oliveira.eliziana64@gmail.com.

3 Estudante Pesquisadora da 1ª série do Ensino Médio da EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, em Ipaumirim-CE. E-mail: raissa.leite1@aluno.ce.gov.br.

4 Estudante Pesquisadora da 1ª série do Ensino Médio da EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, em Ipaumirim-CE. E-mail: tauani.vieira@aluno.ce.gov.br.

5 Estudante Pesquisadora da 3ª série do Ensino Médio da EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, em Ipaumirim-CE. E-mail: uendi.nery@aluno.ce.gov.br.

O jogo “Femimundi”⁶, produto oriundo de um projeto desenvolvido por estudantes e docentes da área de Ciências Humanas na EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, em Ipaumirim-CE, pauta-se, nas perspectivas de consciência histórica, de lugar e memória. Todavia, ele reflete, também, todo um pensamento que envolve os demais componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O projeto objetivou, como dissemos, a elaboração de um jogo educativo no qual apresente personalidades femininas no Estado do Ceará e que, a partir de um game tipo de tabuleiro, os estudantes avancem conhecendo outras histórias de lutas, dialogando, portanto, com a perspectiva da História das Mulheres, aplicando-se a categoria de lugar para analisar, por conseguinte, os aspectos sociológicos e filosóficos da luta e dos direitos femininos no mundo no passado e no presente.

A partir disso, cada estudante envolvido pôde analisar a história de/e luta de personalidades femininas do Estado do Ceará, a saber, Maria da Penha, Cacique Pequena, Tia Simoa, Bárbara de Alencar e Janaína Dutra, assim como de outras mulheres e suas histórias de/e luta fomentando o debate no que concerne a temática por meio de um aprendizado significativo no tocante a história de luta das mulheres por seus direitos em diferentes épocas e lugares. O jogo, por sua vez, tem por ponto de partida o Ceará por meio de suas personalidades que se soma à outras por meio de suas lutas políticas e sociais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trazer à tona a perspectiva da História das Mulheres e problematizá-la, é buscar escrever um novo capítulo na História, na qual a mulher não é mais coadjuvante ou necessite utilizar de pseudônimos masculinos para ter suas ideias impressas e expressas ao público. Desta forma, buscar estabelecer uma viagem no tempo através de um produto educacional por meio da gamificação, é fomentar a consciência histórica, a perspectiva de lugar (na História e na Geografia), o letramento histórico, as questões sociais e filosóficas que permeiam o movimento feminista e os feminismos no passado e no presente.

Cada lugar, como sabemos, é marcado por seus costumes e cultura próprios. Trabalhar essa categoria, é compreender o globo para além da questão física da Geografia. É permear o olhar para as relações políticas, econômicas e, sobretudo, sociais, desta forma trabalhando os saberes nos campos da Sociologia, Antropologia, História, Filosofia e da própria Geografia.

6 Projeto intitulado “Femimundi: conhecendo histórias, tecendo conhecimentos pelo universo feminino por meio de um jogo educativo”, classificado em 3º lugar na categoria Ciências Humanas e Sociais da Etapa Regional (Crede 17) do Ceará Científico, em 2024.

Ancoramos nosso trabalho no campo da História das Mulheres e fundamentamos nossa pesquisa por acreditamos que as questões de gênero devam sair do patamar do sensível e invadir o que é essencial para a sociedade. Assim, a partir do jogo “Femimundi” podemos trabalhar não somente as questões geopolíticas nas quais essas personalidades estão pertencentes, mas, a partir da promoção de “encontros” das histórias de lutas femininas no Ceará com de outras mulheres pelo mundo, que vislumbramos fomentar a consciência histórica de que a luta feminina está em todos os lugares e em temporalidades diferentes, com vieses político, econômico e sociais diferentes, mas sempre encampadas pela conquista por novos direitos.

O game busca trazer à tona personalidades femininas que promovem a reflexão, em cada realidade educacional a qual for replicado, de lutas femininas por direitos equânimes neste mundo ainda dominado pelo patriarcalismo. Destarte, ao evocarmos as figuras de Maria da Penha, Cacique Pequena, Tia Simoa, Bárbara de Alencar e Janaína Dutra, percorremos um caminho que englobem lugares e realidades, no Estado do Ceará, que caminham emparelhadas a outras lutas.

Este exercício permitiu e permite a cada estudante compreender que, tanto no passado, quanto no presente há conquistas, mas também há constantes lutas, tanto locais quanto globais com realidades sociais peculiares, mas que se encontram quando se trata da luta feminina no planeta.

Portanto, a perspectiva do jogo “Femimundi”, para além de abordar histórias femininas e suas lutas, também se justifica na ideia de abordar as cognições histórica, geográfica e sociológica, pois, considerando que cada mulher, em seu tempo, em seu lugar, estabeleceu uma relação de força ao patriarcalismo latente, desafiando, problematizando e evidenciando o seu lugar de fala nos permite compreender que as questões de gênero estão para além dos pequenos direitos, ou seja, ainda há o que lutar, pois ainda há o que conquistar.

É neste sentido que, a partir da formatação do jogo e de todo o envolvimento da equipe de discentes da EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, em Ipaumirim-CE, evidencia-se, pelo potencial do game, uma potencialização das aprendizagens no campo dos saberes da História das Mulheres. Poder replicar a ação noutras realidades educacionais, poderá fortalecer ainda mais o produto final deste projeto, a fim de atender as necessidades educacionais dos estudantes do Estado do Ceará.

Djamila Ribeiro (2017) em “*O que é lugar de fala?*” traz uma reflexão pertinente sobre essa questão. Para ela, esse conceito está para além do lugar social, visto que este não determina uma consciência discursiva (RIBEIRO, 2017, p.39) e, também, histórica. Compreendemos, portanto, esse lugar de fala, assim

como preconiza a autora, como um processo de construção de uma identidade individual e coletiva.

Iniciamos evocando esse pensamento, pois nele exprime uma das fontes teóricas adotadas neste projeto. Conhecer esses lugares políticos e sociais pelos quais as personalidades cearenses e globais que apresentamos trazem, é importante para compreender que tais lutas refletem a história e as lutas de mulheres, sobretudo, as cearenses nos campos políticos e sociais.

Para Telles (2004, p.560), a revolução da mulher foi a mais importante do século XX. A autora nos proporciona refletir historicamente em que época e lugar esse movimento revolucionário da mulher tomou verdadeiro impulso. Devemos entendê-la até mesmo antes da eclosão dos movimentos feministas, uma revolução que, segundo ela, traz, “no seu planejamento e estrutura seria uma revolução mais prudente e mais paciente, obscura, talvez. (TELLES, 2004, p.560)

Trazemos esse olhar, pois ele exprime e evidencia a estrutura do nosso jogo, uma vez que, ao percebermos os papéis sociais e políticos tomados por liderança a mulheres em diversos momentos históricos evocamos a associação das lutas dessas cinco mulheres cearenses a própria história do Ceará e do mundo.

Ao enveredar pela história de luta e lugares de fala, a priori, das cinco cearenses, a saber, Maria da Penha, Bárbara de Alencar, Preta Simoa, Cacique Pequena e da mulher trans, Janaína Dutra, consideramos, para efeitos desse projeto, que o conceito da categoria de lugar é de suma importância nesse processo, pois está intimamente ligado a perspectiva que trouxemos, inicialmente, na fala de Ribeiro (2017). Para Serpa (2022, p. 6): “Em uma abordagem fenomenológica/ontológica, ser e lugar estão sempre intrinsecamente ligados. [...] Lugar é proximidade do ser”.

Letícia Nascimento (2021, p.16), traz uma indagação pertinente no tocante às mulheres trans. Para ela, essa interrogação se mulheres transexuais e travestis são ou não mulheres é fruto de uma dúvida produzida pelo não enquadramento das suas experiências no “CIStema”. Ao pesquisarmos personalidades trans, nos deparamos com lutas políticas e sociais relevantes e necessitam ser trabalhadas em sala de aula.

Considerando as perspectivas de Ribeiro (2017) e Serpa (2022) nos campos sociológico e geográfico, necessitamos perceber, assim como nos trouxe Telles (2004), a história e a memória que perpassa o tempo e fomenta a consciência histórica, que é o produto final das relações sociais.

O jogo, que traz como perspectiva, uma viagem de mulheres cearenses ao mundo em busca de outras personalidades com histórias de luta tão inspiradoras quanto a sua, objetiva provocar o conhecimento, enfatizando que a luta, apesar dos diferentes lugares e épocas dialogam entre si, construindo uma luta

atemporal, marcando um marco simbólico no movimento feminista que eclode na década de 1980. Segundo Costa (2004, p.25):

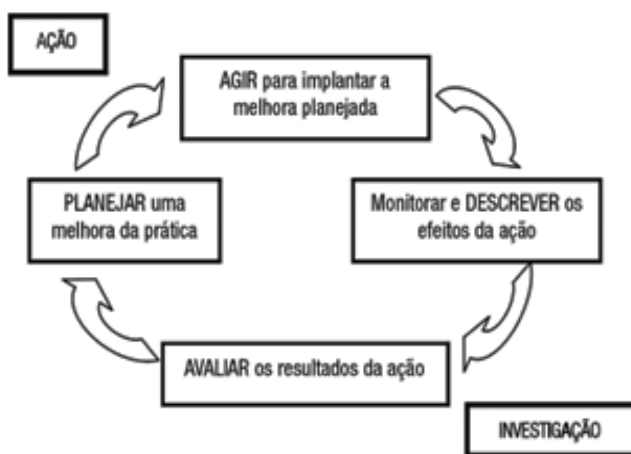
Os feminismos, em algum momento de sua história, criaram e propagaram, como expressão de sua identidade, a noção de “sororidade” ou da irmandade, a idéia [sic] é força de unificação das mulheres, admitidas como iguais em sua biologia, aglutinadora de energias numa luta comum contra a desigualdade em relação aos homens. Afirmada no poder social das mulheres, visível nos “maternalismos”, lugares das lutas feministas por direitos sociais. (COSTA, 2004, p.25)

Desta maneira, ao trazermos nossas personalidades femininas, evidenciamos, além das lutas, as concepções de lugar (geográfico, temporal, social e de fala) e da história e filosofia na luta por elas representadas através do universo da gamificação em sala de aula.

3. METODOLOGIA

A perspectiva do nosso projeto foi de criar um jogo educacional, que, diferentemente de um material manipulado, traz no seu escopo a interação entre pares, quando da participação voluntária dos estudantes, regras e um desafio: retornar ao Brasil. Portanto, considerando os princípios da gamificação, conforme preconiza Busarello (2016), o “Femimundi”, apesar de não trazer como objetivo principal um ganhador ao final, mas apresenta por meta empreender em uma viagem pelo globo estabelecendo uma relação no que concerne a história de luta das mulheres cearenses com as globais. Também traz no seu escopo a aplicação para além das salas de aula da EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, em Ipaumirim-CE, o método utilizado, na aplicação e coleta de dados é o da pesquisa-ação.

Este método preconiza uma análise dos dados a partir da aplicação do produto considerando todos os aspectos e agentes envolvidos. David Tripp (2005) afirma que este método se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir e a prática e a investigação (TRIPP, 2005, p. 445-446), ou seja, ela segue um ciclo, que reflete pelo ato de levantar a problemática, a pesquisar, implementar a ação desejada, avaliar e reaplicar, conforme o diagrama abaixo (Figura 1).

Figura 1: Diagrama de representação em quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação.

Fonte: TRIPP, 2005, p. 446.

Esse método de pesquisa, no permite a análise dos resultados deste projeto num viés qualitativo, haja visto que, tomando por base o potencial de replicabilidade do produto educacional “Femimundi”.

Desta maneira, é válido ressaltar que percorremos os seguintes passos, em conformidade com o diagrama acima ilustrado: levantamos a problemática e estruturamos a ação/melhoria desejada, a saber, a elaboração do jogo educacional, constituído de pesquisas e elaboração do material do game, ao tempo que fomos monitorando e descrevendo, em caderno de campo, os resultados até então alcançados, assim como as aplicações que realizamos no âmbito da EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, onde pudemos observar, discutir e aplicar as melhorias analisadas pela equipe envolvida e apresentadas por meio do formulário de avaliação, reaplicação na EEFTI Dr. Jarismar Gonçalves Melo, também em Ipaumirim-CE, seguido de observação e análise dos dados para estabelecermos, dentro do método, uma análise mais ampla da aplicação do produto educacional.

O jogo foi elaborado, partindo da problemática: como abordar a história de luta das mulheres cearenses e do mundo de forma lúdica, atrativa e significativa aos estudantes da educação básica? Desta forma, estruturamos esse momento de construção do produto educacional em etapas, entre as quais, a escolha partindo da pesquisa e leitura das biografias de personalidades cearenses e mundiais, estruturação das regras do jogo e testagens prévias. Gerando resultados iniciais que promoveram a discussão e melhoria de aspectos do jogo para, sequencialmente, iniciarmos a aplicação nas escolas EEMTI Dom Francisco de Assis Pires e EEFTI Dr Jarismar Gonçalves de Melo.

No jogo, enalteçemos, a partir das discussões e analisando a história de vida e luta, quatro mulheres cis e uma trans. A perspectiva do jogo é que tais mulheres viajassem pelo mundo conhecendo histórias de luta de outras mulheres em contextos políticos e sociais e épocas diferentes e, sobretudo, lugares diferentes. Com isso trabalhamos questões geográficas (física e humana), história (política e social), filosofia e sociologia, no que tange as questões de gênero e identidade feminina.

Os momentos de interação dos estudantes, público-alvo do projeto, com o produto educacional, rendeu-nos, pela coleta dos dados via diário de campo e questionário aplicado em ambas as escolas, uma análise precisa de toda a estrutura do jogo, proporcionando, dentro do ciclo básico da pesquisa-ação, a leitura qualitativa do produto educacional.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados que aqui apresentamos considerou as observações realizadas pela equipe envolvida no projeto ao longo de todo o processo, assim como os dados fornecidos pelos estudantes nas EEMTI Dom Francisco de Assis Pires e EEFTI Dr Jarismar Gonçalves de Melo. Nosso foco de análise reside no pareamento dos resultados obtidos via questionário e caderno de campo com vistas a discutir as aplicações aos objetivos preteridos neste projeto.

Ao escolhermos as quatro mulheres, a saber, Bárbara de Alencar, Maria da Penha, Preta (Tia) Simoa e Cacique Pequena, abordamos questões que estão ligadas ao racismo, preconceito, luta antiescravagista, gênero, violência (física e moral), política, indigenismo, dentre outras questões. Ao trazemos a personalidade da mulher trans Janaína Dutra, evocamos a luta de gênero e transexualidade.

Leticia Nascimento (2021, p.16), traz uma indagação pertinente no tocante às mulheres trans. Para ela, essa interrogação se mulheres transexuais e travestis são ou não mulheres é fruto de uma dúvida produzida pelo não enquadramento das suas experiências no “CISistema”. Ao pesquisarmos personalidades trans, nos deparamos com lutas políticas e sociais que são relevantes e necessitam ser trabalhadas. A Figura 2, evidencia este momento de pesquisas e discussões realizadas pela equipe envolvida e/no processo de construção do jogo.

Figura 2: Mosaico de fotos de momentos de alinhamento do projeto



Fonte: Dos autores, 2024.

A aplicação ocorreu em dois momentos. No primeiro, na EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, em Ipaumirim-CE, com estudantes do Ensino Médio, e, o segundo, na EEFTI Dr. Jarismar Gonçalves de Melo, da mesma cidade, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, conforme ilustra as figuras 3 e 4. Optamos por aplicar nas duas escolas, tendo em vista o pareamento dos resultados e análise do potencial de replicação do produto noutras escolas.

Figura 3: Mosaico de fotos da aplicação na EEMTI Dom Francisco de Assis Pires



Fonte: Da pesquisa, 2024.

Figura 4: Mosaico de fotos da aplicação na EEFTI Dr. Jarismar Gonçalves de Melo

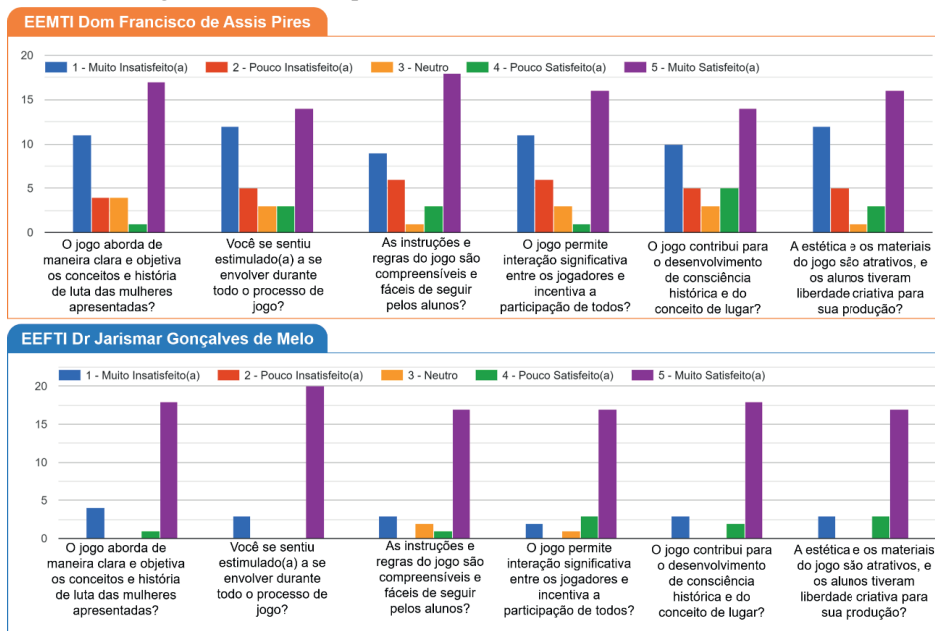
Fonte: Da pesquisa, 2024.

Ressaltamos que, na aplicação do jogo em ambas escolas, roteirizamos a ação para melhor coleta dos dados. Desta forma, iniciamos com a apresentação do “Femimundi” e de seus objetivos e regras aos estudantes e, sequencialmente, dividimos em equipes de cinco pessoas. Cada equipe monitorada por membros da nossa equipe, cuja função era de auxiliar e analisar os pontos fortes e possíveis ações a serem melhoradas. Ao término de cada rodada do jogo, solicitamos aos participantes que preenchessem um formulário online a fim de avaliar o game.

Participaram deste momento avaliativo, na EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, 37 estudantes, sendo 59% mulheres e 41% homens, entre 15 e 18 anos de idade, nos três anos do Ensino Médio (35,1% do 1º ano, 40,5% do 2º ano e 24,3% do 3º ano). No segundo momento, na EEFTI Dr Jarismar Gonçalves de Melo, participaram 23 estudantes, sendo 47,8% mulheres e 52,2%, homens entre 14 e 15 anos de idade do 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo da aplicação, nossa equipe observou, que os estudantes, de ambas escolas manifestaram interesse pelo jogo e história de luta das cinco cearenses, assim como das demais personalidades. Na EEFTI Dr. Jarismar Gonçalves de Melo, os estudantes enaltecem a parte gráfica do jogo e seu potencial de entendimento de História e Geografia. Na EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, um dos estudantes elencou o seu potencial de replicação e de venda. Em ambas escolas, nos sugeriram deixar um exemplar para uso em sala e também nos momentos recreativos.

Essa análise, registrada em diário de campo, corrobora com os dados levantados no questionário quando solicitada uma avaliação, considerando uma escala de 1 a 5, sobre aspectos pedagógicos e gráficos do jogo. Como ilustra a Figura 5, o nível de satisfação dos alunos com relação ao jogo evidencia o seu potencial educativo e lúdico.

Figura 5: Gráficos representando a avaliação em escala nas escolas

Fonte: Dos autores, 2024.

A partir da análise dos gráficos da Figura 5, nas observações registradas em caderno de campo e nas críticas, elogios e sugestões, os estudantes de ambas escolas sugeriram a inserção de mais histórias de mulheres ao jogo. Acreditamos que esta sugestão, em particular, manifesta o interesse e dinamicidade do jogo.

O tempo estimado nas duas aplicações foi de 35 a 45 minutos, mantendo-se neste padrão nas duas escolas, tempo este que vai de encontro com as testagens realizadas pela equipe anteriormente a execução nas turmas.

Questionamos, ainda, aos estudantes no tocante a aspectos como, por exemplo, a clareza dos objetivos. Para 94,6% dos estudantes da EEMTI Dom Francisco de Assis Pires, os objetivos do jogo ficaram claros e 5,4% afirmaram que “Em partes”, na EEFTI Dr Jarismar Gonçalves de Melo esse número foi de 91,3% e 8,7%, respectivamente.

Por conseguinte, os resultados aqui apresentados nos permitem, partindo da análise dos questionários e das observações realizadas nas duas escolas, compreender que o jogo “Femimundi” foi majoritariamente bem aceito. De modo que, na própria ótica dos estudantes envolvidos, o jogo, expressa exatamente todo esse leque de histórias e lutas sociais nas quais os discentes – e isso observamos ao longo dos momentos de aplicação do game – não conheciam, mas se permitiram conhecer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento e a aplicação do jogo “*Femimundi*” demonstraram grande potencial educativo, especialmente por integrar disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia de maneira lúdica e interativa. O jogo foi bem recebido pelos estudantes, que mostraram notável interesse tanto nas narrativas das cinco personalidades cearenses – Bárbara de Alencar, Preta Simoa, Maria da Penha, Cacique Pequena e Janaína Dutra – quanto nas demais histórias presentes nos *cards*. Esse interesse evidencia o impacto do jogo em promover o aprendizado de forma envolvente e significativa.

Um ponto de destaque foi a qualidade visual do jogo, elogiada por seu design atraente, bonito e organizado, elementos que contribuíram para a motivação dos estudantes e tornaram a experiência mais imersiva. A parte gráfica foi apontada como um dos grandes atrativos, sendo um aspecto frequentemente mencionado nas avaliações dos participantes.

No que tange aos conhecimentos gerados, o *Femimundi* se mostrou eficaz em reforçar temas importantes da História e Geografia, além de proporcionar reflexões sobre questões sociais e de gênero, especialmente ao destacar o protagonismo feminino em diferentes contextos históricos e regionais.

Além de seu valor pedagógico, o jogo também foi considerado como uma possível alternativa para os momentos de lazer nas escolas, como no intervalo das aulas. Isso se deve à carência de jogos educativos e atrativos no ambiente escolar, e o *Femimundi* pode preencher essa lacuna ao oferecer uma forma de entretenimento que também estimula o conhecimento.

Portanto, *Femimundi* se apresenta como uma ferramenta que pode ser replicada em diversas realidades educacionais, ampliando o acesso a um aprendizado inovador, colaborativo e, acima de tudo, inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUSARELLO, R. I. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

COSTA, S. G. **Movimentos Feministas, Feminismos**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 12(N.E.): 23-36, setembro-dezembro/2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/R8GRrLJ7dnf7ybpLnvWgL3n/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 30 set 2024.

NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

RIBEIRO D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017.

SERPA, A. Problematizando lugar como conceito e categoria da geografia humanista. *Geosp*, v. 26, n. 2, e-197944, ago. 2022. ISSN 2179-0892. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/197944>>. Acesso em 30 set 2024.

TELLES, L. F. Mulher, mulheres. *In.*: PRIORE, M. D. (org.); BASSANEZI, C. (coord. textos). **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto: 2004.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *In.*: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH>>. Acesso em 01 out 2024.

LISPECTOR, C. Correio feminino. *In.*: NUNES, A. M. (Org.). Correio feminino. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

“O (IN)VISÍVEL DO INVISÍVEL”: O DISCURSO DA SOLIDÃO E EFEITOS DE SENTIDOS NA FALA DE SUJEITOS LGBTQIAPN+¹



*Francisco Romário Paz Carvalho*²

*Rebeca Freitas Ivanicska*³

*Bruna Beatriz da Rocha*⁴

PARA INICIAR A DISCUSSÃO: “SAINDO DO ARMÁRIO”

O objetivo deste artigo é analisar, sob a ótica dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Materialista, difundida no Brasil a partir dos escritos de Orlandi (1999), os efeitos de sentidos possíveis que atravessam o discurso da solidão de sujeitos LGBTQIAPN+ na velhice, muitas vezes, compondo um ambiente repleto de deficiências (saúde, moradia, preconceito, solidão, apagamento da identidade de gênero).

Propõe-se como *corpus* de análise falas de sujeitos LGBTQIAPN+ coletadas em um documentário produzido pelo Instituto Claro, disponibilizado na plataforma *Youtube*⁵, a partir de entrevistas realizadas com membros da Associação Eternamentesou⁶– associação voltada para o cuidado psicossocial

1 Segundo a cartilha disponibilizada pela Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho – ANAMATRA a sigla LGBTQIAPN+ abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais. A utilização da sigla LGBTQIAPN+ para representar a comunidade pode parecer moderna, mas as letras remontam aos anos 2000, ainda com o termo GLS, referindo-se a pessoas gays, lésbicas e simpatizantes à diversidade. Disponível em: https://www.anamatra.org.br/images/LGBTQIA/CARTILHAS/Cartilha_Comissao_LGBTQIAPN_20240621.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

2 Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL (Área de Concentração: Estudos da Linguagem – Descrição e Ensino). E-mail: frpazc@aluno.uespi.br.

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras.

4 Doutoranda em Educação – PUC Minas.

5 Link de Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=1tj1ySNIWG8>. Acesso em: 28. out. 2024.

6 A EternamenteSou é uma associação sem fins lucrativos que se dedica ao bem-estar da população LGBT+ idosa oferecendo serviços e projetos focados no atendimento psicossocial

das pessoas LGBTQIAPN+ idosas. Apesar das condições de produção dos discursos utilizados refletirem posições sociais enfrentadas nas décadas de 1960 – 1985, regime de ditadura militar no Brasil, momento marcado por inúmeras violações contra os direitos humanos e forte repressão aos seres ditos “subversivos e desviantes”, os sujeitos relatam mudanças incipientes quanto aos direitos da pessoa idosa, principalmente dos sujeitos LGBTQIAPN+ acima dos 60 anos, especialmente no que tange aos documentos oficiais, já que o Estatuto da Pessoa Idosa não fala sobre sexualidade, o que perpetua a hegemonia de uma orientação (unicamente heterossexual) sobre todas as outras.

A velhice é uma temática ainda pouco discutida no Brasil, especialmente pela possível ineficácia para a sociedade do papel a ser desempenhado pela pessoa idosa, sempre vista como um sujeito sem muita utilidade por suas fragilidades em decorrência da idade. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do IBGE, em dez anos, o número de pessoas com 60 anos ou mais passou de 11,3% para 14,7% da população brasileira. Dentro desse grupo estão pessoas com diferentes identidades de gênero, orientação sexual, modelos familiares e estilos de vida.

Nesse sentido, a investigação proposta se afigura como relevante exatamente por tratar de uma dupla invisibilidade, ou seja, a velhice no Brasil já não é vista, e a os direitos de pessoas LGBTQIAPN+ bem menos. Em outros termos, a discussão reside em analisar o “invisível do invisível”. Diante das informações apresentadas, propõe-se a seguinte questão norteadora: como e quais os efeitos de sentidos são produzidos nas falas de sujeitos LGBTQIAPN+ na velhice?

Na tentativa de responder o questionamento apontado, selecionamos falas de sujeitos LGBTQIAPN+ na velhice a partir do seguinte recorte: i) condições sócio-históricas em torno da disputa de sentidos produzidos por diferentes discursos da solidão na terceira idade; ii) regularidade discursiva simbolizada por meio de uma dupla invisibilidade cerceada por inúmeros preconceitos: a velhice e a identidade de gênero LGBTQIAPN+.

Conforme anunciado, o respaldo teórico de nossa proposição reside nos postulados teóricos da Análise de Discurso Materialista (doravante AD), que teve suas bases fincadas na França, década de 1960, sendo desenvolvida no Brasil a partir da década de 1980, com os trabalhos desenvolvidos pela linguista

e promoção dos direitos. Contra o preconceito, intolerância e a invisibilidade enfrentadas por este grupo, a E.Sou realiza um trabalho integrado e multidisciplinar com seu quadro de voluntariado com o objetivo de promover a inclusão social e o protagonismo das pessoas idosas LGBT+, garantindo uma velhice digna e saudável, além de defender os direitos humanos e a promoção da cidadania plena para as pessoas deste grupo. O grupo, atualmente, é referência no país quando se trata da luta pelos direitos das pessoas LGBT+ 50+.

Eni Orlandi, principal expoente dessa corrente teórica. Adota-se, pois, como fundamentação, os estudos desenvolvidos por Orlandi (1999), Pêcheux (1975), acerca da perspectiva materialista do discurso. Por essa perspectiva teórica serão mobilizados conceitos como condições de produção, interdiscurso e efeitos de sentido.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, INTERDISCURSO E A VELHICE DE SUJEITOS LGBTQIAPN+: FERIDAS QUE AINDA DOEM

A Análise de Discurso de abordagem materialista surgiu na França, na década de 1960 com a finalidade de demonstrar que o discurso é sobremaneira o lugar em que é possível observar a relação entre língua e ideologia e a mais que isso, essa abordagem teórica se propõe a compreender como acontece a produção de sentidos para os sujeitos. Os estudos desenvolvidos por Jean de Dubois e Michel Pêcheux foram pioneiros e quantiosos exatamente por forneceram subsídios para a construção das bases teóricas metodológicas da AD⁷(Gregolin, 2001).

A opulência da AD reside em seu caráter transdisciplinar⁸uma vez que está pautada em diferentes áreas do saber, como a Linguística – através da releitura sobre o corte saussuriano que separa a língua da fala e, por sua vez, excluir o sujeito da linguagem –, a História – com a releitura sobre o materialismo histórico marxista – e a Psicanálise – em que é feita uma releitura criticando o sujeito empírico individual freudiano.

O discurso, então, pode ser compreendido conforme pontuações de Gregolin (2001, p. 4), como a “produção de sentidos, realizada por sujeitos, por meio da materialidade da linguagem, [por isso] temos a necessidade de articular teorias da linguagem, do sujeito, do histórico-social.” Nesse sentido, o discurso sob a perspectiva de Pêcheux, concebe a linguagem como um fenômeno que deve ser visto em relação ao seu interior – a estrutura, o linguístico – e seu exterior – como acontecimento, materialidade ideológica.

Em AD, dois conceitos passam a ser centrais, são eles: condições de produção e interdiscurso. Para Pêcheux, condições de produção referem-se ao contexto estrutural, social e discursivo que determina a emergência e significação de um discurso. Em sentido restrito, as condições de produção dizem respeito ao contexto situacional em que os dizeres ganham corpo na materialidade da língua.

7 A publicação de dois manifestos foram substanciais são eles: Lexicologia e análise de enunciado de Dubois e *Analyse Automatique du Discours*, livro em que Pêcheux estabelece uma relação transdisciplinar na teoria do discurso.

8 A AD se consagrou no meio desses três campos do saber, articulando o linguístico ao social e ao histórico e, por sua vez, preocupando-se com a determinação desses campos sobre o processo de produção de sentidos no/para o discurso.

Já em sentido amplo, ou seja, no viés discursivo, analisar as condições de produção é interpretar o movimento da historicidade em que o dizer se inscreve dentro de uma dada sociedade e marcado pela(s) ideologia(s) (cf. Orlandi, [1999] 2009). O interdiscurso pode ser definido como o conjunto de discursos pré-existentes que se entrelaçam e influenciam mutuamente, construindo significados e sentidos.

Nessa perspectiva, a partir do entendimento de que não há discurso original, ou seja, todo discurso retoma outros discursos, pode-se inferir que interdiscurso é, sumariamente, a relação (inter) entre discursos. Nas palavras de Orlandi ([1999] 2009, p. 31),

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Os conceitos de condições de produção e interdiscurso são vultosos em AD por auxiliarem o analista a sustentar a análise, por meio de um batimento entre a teoria e a metodologia. Ao levantar o corpus, o analista define sua metodologia e faz esta volta entre os pressupostos teóricos e os pressupostos metodológicos. O interdiscurso é, assim, consoante Sargentini (2006, p. 40), um espaço discursivo e ideológico onde se desenvolvem as formações discursivas em função das relações de dominação, de subordinação e de contradição. Por isso, faz-se necessário considerar alguns apontamentos acerca que nos forneceram subsídios para os procedimentos de análise.

A data 28 de junho é bastante significativa para os sujeitos LGBTQIAPN+, já que é considerada o “*Dia Internacional do Orgulho LGBTQIAPN+*”. A data, por seu turno, marca a *Revolta de Stonewall*⁹, ocorrida no ano de 1969 e adotada pela comunidade como um marco na história contra o preconceito e a homofobia. Em contrapartida, no contexto brasileiro, a ditadura militar atrasou o movimento LGBTQIAPN+, mas no ano de 1983 ocorreu um marco para o movimento, uma das primeiras mobilizações brasileiras em torno dos direitos LGBTQIAPN+, sendo considerada no Brasil, a data 28 de junho, Dia do Orgulho das pessoas LGBTQIAPN+.

É certo que as *condições de produção* dos discursos sobre os sujeitos LGBTQIAPN+ é visivelmente marcado por ideologias preconceituosas,

9 No dia 28 de junho de 1969, a comunidade LGBTQIA+ de Nova York, revoltou-se com as condições em que viviam e com a necessidade de esconderem-se da sociedade, passaram a protesta nas ruas ao redor do bar Stonewall Inn durante 6 dias. Os protestos eram de luta para exercer o direito de existir/viver em sociedade. Trata-se de um momento histórico por direitos à população LGBTQIA+, partindo deste protesto surgiram as primeiras organizações em defesa dos direitos LGBTQIA+ nos EUA.

fortemente difundidas no Brasil a partir do contexto de repressão vivido durante a ditadura militar. Durante esse período turbulento da nossa história, o extermínio desses grupos, que eram tratados como criminosos, era o grande objetivo dos que dominavam o país. Os sujeitos eram detidos pelo simples fato de estarem na rua e eram acusados de “vadiagem” ou “atentado aos bons costumes” (Mariusso, 2015). Com relação à população trans e travesti, por muitas terem a prostituição como único meio de sobrevivência, além da invisibilidade, era comum serem tratadas como sujeitos a ser excluído das cidades.

Outro fator a se levar em consideração foi a epidemia de HIV/AIDS, início dos anos 80. O maior impacto dessa pandemia era creditado aos sujeitos LGBTQIAPN+ acusados de serem os “únicos” semeadores da doença. Manchetes de jornais, conversas de rua, e todo o discurso do senso comum atribuía ao público LGBTQIAPN+ a total responsabilidade pela disseminação da doença no país, tanto que a doença era conhecida como “a peste” ou o “câncer gay” (Cazeiro, Leite e Costa, 2023). Muito embora os estudos científicos tenham evoluído na tentativa de desmistificar essa concepção, ainda se perpetua um discurso preconceituoso em relação aos indivíduos LGBTQIAPN+, especialmente aos travestis e transexuais.

A velhice, etapa da vida acima dos 60 anos de idade¹⁰, é uma etapa marcada por grandes desafios pelos sujeitos, levando em consideração ser um estágio propício à doenças, e total exílio das sociedade, encontrando somente na família mais íntima espaço para diálogo. Desse modo, um sentimento bastante peculiar nas pessoas de idade elevada é a solidão, causada por diferentes fatores, dentre eles se destacam: financeiros, afetivos e emocionais. Para Neto (2000), a solidão não é causada por estar só, mas por não se ter determinada relação de que a pessoa está necessitada, havendo, assim, uma sensação desagradável de vazio. Em se tratando especialmente dos sujeitos LGBTQIAPN+, a solidão na velhice decorre singularmente de questões históricas (conforme demonstrado nos escritos acima) regadas a um preconceito exacerbado, questão singular para os estudos do discurso.

Nesse contexto, argumentamos que para a AD o sujeito é permeado pela história, ou seja, é interpelado como sujeito em razão das condições históricas que o determinam. A ideia de um sujeito autônomo é um verdadeiro desatino. Depreende-se, a partir dos escritos acima que o interdiscurso é fruto da presença de diferentes discursos, provenientes de diferentes momentos históricos e lugares sociais, que se entrecruzam no interior de uma formação discursiva; assim, os

10 Dados divulgados no relatório da Organização Mundial da Saúde, 2015. Disponível em: <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

enunciados se constituem como elementos fundamentais para a composição do corpus em AD.

Para Pêcheux (2014, p. 73), “[...] o essencial da tese materialista é colocar a independência do mundo exterior [...] em relação ao sujeito e simultaneamente a dependência do sujeito com respeito ao mundo exterior”. Por essa perspectiva, os sentidos, são produzidos desde lugares ocupados pelos sujeitos, considerando condições sócio-históricas e ideológicas de produção do discurso: “Os sujeitos têm um papel ativo e determinante na constituição dos sentidos, mas este processo escapa ao seu controle e às suas intenções” (Orlandi, 1996, p. 135).

Todo o contexto em que o discurso é produzido, certamente, é influenciado por fatores sociais e históricos. A esse respeito, todo o ambiente social e histórico em que o discurso se insere aponta questões relativas às *condições de produção* no dizer de Pêcheux (1975). Nas palavras de Orlandi ([1999] 2009, p. 30),

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Complementando o conceito de condições de produção, encontramos em Courtine (2009), um respaldo teórico singular ao se considerar as contradições ideológicas próprias do real sócio-histórico, constitutivo da noção de formação discursiva. É substancial destacar dois pontos que são cruciais em se tratando de condições de produção: elas são heterogêneas e instáveis. Nesse entorno, não podemos compreender a noção de história como um recorte estático de um período, como se essa forma engessada de compreender o processo histórico e discursivo não tivesse espaço para as contradições e como se quiséssemos apagar o papel da memória discursiva na produção dos sentidos.

De modo geral, o conceito de condições de produção será um elemento basilar para nossa proposta de investigar os efeitos de sentidos no discurso da solidão na velhice de sujeitos LGBTQIAPN+, conforme detalharemos na seção que segue.

A DUPLA INVISIBILIDADE: PROPOSIÇÃO DE ANÁLISE

Analisaremos a regularidade discursiva simbolizada por meio de uma dupla invisibilidade cerceada por inúmeros preconceitos: a velhice e a identidade de gênero LGBTQIAPN+. No corpus analisado a frase o sujeito LGBTQIAPN+ na velhice torna-se “o invisível do invisível” é recorrente no discurso dos sujeitos que fazem parte do vídeo.

É preciso pontuar que o objetivo deste texto é analisar, sob a ótica dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Materialista, os efeitos de sentidos

possíveis que atravessam o discurso da solidão de sujeitos LGBTQIAPN+ na velhice, muitas vezes, atrelados a ausência de recursos financeiros, compondo um ambiente repleto de deficiências (saúde, moradia, preconceito, solidão, apagamento da identidade de gênero). Abaixo apresenta-se um recorte que apresenta a regularidade discursiva – proposição de análise.

Figura 1 – A dupla invisibilidade



Fonte: Youtube¹¹

De início, a etimologia da palavra invisível nos chama atenção. ‘Invisível’ tem origem latina ‘*in*’ - prefixo negativo, indicando ausência ou negação; ‘*visibilis*’ - adjetivo, derivado de “*visus*”, particípio passado de “*videre*”, que significa “ver”. A porção verbal ‘invisível’ carrega consigo um efeito de sentido negativo ocasionado pela construção da palavra – prefixo ‘*in*’. A palavra “invisível” nega a possibilidade de ser visto ou percebido. Soma-se a essa invisibilidade, a própria repetição da palavra, que cria uma sensação de camadas, indicando algo que está além da percepção comum.

A estrutura da frase sugere uma reflexão sobre si mesma, como se estivesse se referindo à própria invisibilidade. O sentido ou efeito de sentido diz respeito à variedade de significados que um termo ou vários termos podem assumir, dependendo de quem, onde e quando os profere. Pêcheux (2014, p. 146) afirma:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’ [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

¹¹ Link de Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=1tj1ySNIWG8>. Acesso em: 28. out. 2024.

O termo invisível, está recoberto de aspectos sociais, históricos e ideológicos. Segundo Pêcheux (2012, p. 53) “todo enunciado ou toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. Nesse sentido, ‘invisível’ implica que algo pode existir independentemente da nossa capacidade de percebê-lo, isto é, a velhice existe e atrelado à ela há certas invisibilidades que dizem respeito, por exemplo, à desinformação, discriminação, violência (homofobia). Em se tratando do sujeito LGBTQIAPN+, soma-se a todas essas invisibilidades apresentadas a perda de identidade, conforme falas dos sujeitos representados no vídeo.

Destaca-se ainda a *invisibilidade* de aspectos relativos à saúde desses sujeitos. A velhice de pessoas LGBTQIAPN+, biologicamente, não difere da de uma pessoa heterossexual, com isso, esses idosos também são acometidos por doenças cardiovasculares, diabetes, Alzheimer, problemas de osteoporose, câncer, entre outros. No entanto, se observa uma preservação de cuidados voltados aos sujeitos heterossexuais, não se mencionando, por exemplo, no Estatuto da Pessoa Idosa aspectos relativos à sexualidade, desprivilegiando a inclusão de outros públicos. Esses sujeitos, são, realmente, dotados de direitos ou são invisibilizados?

O processo de envelhecimento provoca uma série de mudanças físicas, psicológicas e sociais que são vivenciadas de maneiras diferentes por cada indivíduo. No entanto, quando a velhice é atrelada à sexualidade, surge uma série de estigmas e preconceitos, uma vez que a sociedade reduz a sexualidade ao ato sexual, invisibilizando a vida adulta tardia, que sofre com o estereótipo da completa inatividade sexual. Em outras palavras, argumentamos que o *invisível* diz respeito também ao fato de o sujeito idoso ser isento do ato sexual em si, e a discussão é permeada de estigmas sociais, que impossibilitam o sujeito de se inserir na sociedade ocasionando uma solidão latente.

O campo da gerontologia está sendo pioneiro na exploração da sexualidade da velhice LGBTQIAPN+¹². Para Araújo e Carlos (2018), na contemporaneidade, o corpo ocupa o lugar de destaque, principalmente um corpo esbelto, ativo e de boa aparência, no entanto, na velhice é comum o surgimento de rugas e da flacidez, queda de cabelos e redução dos níveis de melanina dos pêlos corporais e cabelos, perda de massa muscular, entre outras mudanças. De acordo com Henning (2017, 2020a, 2020b), a comunidade LGBTQIAPN+, em específico os homens gays, têm uma orientação muito voltada para a valorização

12 Ver mais a respeito em texto disponível na página: <https://g1.globo.com/bemestar/blog/longevidade-modo-de-usar/post/2021/10/03/livro-mostra-como-a-velhice-lgbt-e-um-ato-de-resistencia.ghtml>. Acesso em: 28. nov. 2024.

da juventude. Contudo, Araújo e Carlos (2017) pontuam que a sexualidade não acaba com o envelhecer.

O estudo desenvolvido por Fredriksen-Goldsen (2016) adverte que por muitas décadas as pessoas mais velhas LGBTQIAPN+ estiveram nas sombras e atreladas a estereótipos que os associavam à depressão, solidão e aversão. Sob essa perspectiva, a velhice LGBTQIAPN+ se dá perpassada por aspectos singulares ainda pouco discutidos que os diferenciam da velhice de pessoas heterossexuais e cisgêneras (heterocism normatividade¹³), de modo que a *invisibilidade* social destas pessoas ainda é prevaiente.

PERMANECER [OU NÃO] FORA DO ARMÁRIO: EFEITOS [QUASE] DE FIM

Neste texto, objetivou-se analisar os efeitos de sentidos possíveis que atravessam o discurso da solidão de sujeitos LGBTQIAPN+ na velhice, a partir da análise de um vídeo disponibilizado na plataforma *Youtube*, procurou-se perceber as diversas nuances da recorrência “o invisível do invisível”. De modo geral, notou-se que a recorrência produz um efeito de sentido negativo, reiterado pela repetição do termo invisível, e da negação etimológica que a expressão nos traz.

Não se pode deixar de mencionar aspectos que são (in)visível em nossa análise, já que por traz do discurso percebe-se aspectos históricos, sociais ideológicos e políticos que atravessam os dizeres acerca de pontos relativos à sexualidade, preconceito, dentre outros. O não-visível, na verdade, se torna perceptível ao se questionar tais questões que se encontram arraigadas na sociedade. Portanto, assegura-se que a discussão implementada nesse texto não se esgota, ao contrário, evidenciar as vivências das minorias sexuais e de gênero no contexto das suas velhices faz-se imprescindível e carrega um leque de possibilidades de análises.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. F.; CARLOS, K. P. T. **Sexualidade na velhice**: um estudo sobre o envelhecimento LGBT. Montevideo, 2018.

ALVES, M. E. S.; ARAÚJO, L. F. Interseções Entre Gênero, Sexualidade E Evasão Escolar De Pessoas LGBTQIA+: Uma ótica em psicologia escolar crítica. In: F. NEGREIROS; R. ALEXANDRINO. (Orgs.). **Psicologia Escolar e Educacional e População LGBTQIA+**. Campinas: Alínea, 2023. p. 209-227.

¹³ Trata-se de um conceito que discute a manutenção de crenças sociais centradas no espectro da orientação sexual das pessoas heterossexuais e na identidade de gênero de pessoas cisgêneras (com identificação e expressão de gênero idênticas ao sexo biológico de nascimento) (Alves; Araújo, 2023).

CAZEIRO, F.; LEITE, J. F.; COSTA, A. J. Por uma decolonização do HIV e interseccionalização das respostas à AIDS. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 33, e33024, 2023.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: Edufscar, 2009.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. *In*: GREGOLIN, M. R. V.; CRUVINEL, M.F.; KHALIL, M. G. (Orgs.). **Análise do discurso: entornos do sentido**. Araraquara, SP: Laboratório Editorial/ Acadêmica, 2001, pp.9-36.

HENNING, C. E. **Gerontologia LGBT: velhice, gênero, sexualidade e a constituição dos “idosos LGBT”**. Porto Alegre, 2017.

HENNING, C. E. A gerontologia e a construção de pressupostos para um envelhecimento bem-sucedido entre idosos LGBT. *In*: H. S. SILVA; L. F. ARAÚJO. (Orgs.). **Envelhecimento e Velhice LGBT: práticas e perspectivas biopsicossociais**. Campinas: Alínea, 2020a. p. 59-76.

HENNING, C. E. Nem no Mesmo Barco nem nos Mesmos Mares: gerontocídios, práticas necropolíticas de governo e discursos sobre velhices na pandemia da COVID-19. **Cadernos De Campo (São Paulo - 1991)**, v. 29, n. 1, p. 150-155, 2020b.

MARIUSSO, V. H. S. G. **Lampião da esquina: homossexualidade e violência no Brasil (1978-1981)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015. 209f.

NETO, F. **Psicologia Social**. vol. 3. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, [1999] 2009.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Pontes Editora, 1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania Mariani *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 163-252.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

SARGENTINI, V. M. O. O arquivo e a construção de memória o caso do apagão. *In*: ROMÃO, L. M. S.; GASPAR, N. R.. (Orgs.) **Discursos midiáticos: sentidos de memória e arquivo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, pp. 131-142.

APRENDENDO A ESCREVER NO ENSINO SUPERIOR: INTRODUÇÕES DE TEXTOS ACADÊMICOS

Claudia Rosa Riolfi¹

Suelen Gregatti da Igreja²

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, fruto do projeto de pesquisa em andamento *Universidade, conhecimento e sociedade: entre virtualidades, dissonâncias e ausências*, buscamos, por meio de um estudo de caso, mostrar como o percurso durante o qual uma pessoa aprende a redigir textos acadêmicos pode ser longo.

Escolhemos tomar as introduções de textos acadêmicos como objeto de estudo. Quando escreve a introdução de um texto acadêmico, um escritor proficiente procura usar recursos linguísticos para convencer o leitor de que seu texto vale a pena ser lido. É comum que ele tente convencer o leitor de que o texto: a) é atraente; e b) apresenta uma verdade científica, gerada por meio de uma pesquisa adequada aos padrões da área na qual se insere (GIBBON, 2012). Por este motivo, espera-se que a introdução motive o leitor a procurar no restante do trabalho o que pode ser lido; justifique as razões para a realização da pesquisa e para sua publicação; e situe o escrito no seu contexto acadêmico (SWALES, 1990).

Em introduções de textos acadêmicos, é possível localizar algumas das estratégias argumentativas utilizadas para publicizar a pesquisa, seja delineando seu objeto, seja contextualizando-o sócio-historicamente, seja apresentando, no último parágrafo, um panorama das seções que comporão o trabalho, de modo a antecipar a organização retórica do texto (PINHO NOGUEIRA SILVA; GADELHA BERNARDINO; LIMA VALENTIM, 2020).

1 Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, Brasil, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-2698-4207>, riolfi@usp.br.

2 Prefeitura de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil, Secretaria de Educação, CEI 48 “Frei Achilles Kloeckner”, Sorocaba, SP; <https://orcid.org/0009-0008-2149-0420>, sigreja@sedu.sorocaba.sp.gov.br.

Analisando introduções de artigos científicos publicados em língua inglesa, Swales (1990) afirmou que as introduções mais típicas costumam ser compostas por meio de três movimentos: estabelecimento do território; estabelecimento de um nicho; e sua ocupação. Para estabelecer o território, os autores experientes costumam executar ações como apresentar o trabalho como tendo uma relevância significativa na área e resenhar trabalhos anteriormente realizados. No estabelecimento do nicho, por sua vez, eles se posicionam em relação aos trabalhos que acabaram de resenhar, contra-argumentando ou indicando lacunas, provocando questões ou, mesmo, continuando uma tradição de pesquisa. Por fim, a pessoa persuade o leitor a continuar lendo, delineando os objetivos ou apresentando brevemente a pesquisa, de modo a despertar seu interesse.

Realizar esses movimentos costuma oferecer desafios para o pesquisador em início de carreira, posto que o sucesso na tarefa demanda conhecer não só os assuntos concernidos na área, como também apropriar-se de novas maneiras de compreender, interpretar, e organizar o conhecimento (LEA; STREET, 1998). Entretanto, pesquisadores no início de atividade sofrem para superar barreiras ligadas à sua escrita (KWOK, 2020). Isso significa afirmar que se tornar um escritor proficiente passa por associar escrita e reescrita, um movimento de retomada do texto para efetuar reformulações sobre ele (no curso da escrita ou a posteriori) (FIAD, 2006; 2009).

AS OPERAÇÕES LINGUÍSTICAS QUE ORIENTAM A CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Para avaliar como uma pessoa efetuou reformulações sobre os seus textos, organizar os manuscritos conforme a ordem provável de sua produção é uma necessidade de quem se propõe a fazer a análise. Desde os anos 1970, é o que a área conhecida como “crítica genética” vem fazendo para apreender os procedimentos constitutivos da gênese de uma obra literária: o pesquisador reúne o conjunto de manuscritos conservados de um texto após um trabalho de classificação da cronologia de acordo com a qual eles foram escritos e os classifica cronologicamente de acordo com a ordem com a qual eles foram escritos. O conjunto recebe o nome de “dossiê genético” (GRÉSILLON, 2007; GRÉSILLON; WERNER, 1985; WILLEMART, 1993).

Analisando dossiês genéticos, os críticos descreveram quatro operações linguísticas que orientam a construção do texto (GRÉSILLON; LEBRAVE, 1983), a saber: a) *Adição, ou acréscimo*: consiste no resultado da ação de juntar algo ao que já estava previamente escrito, desde uma palavra, sintagma, ou novo trecho inteiro; b) *Supressão*: consiste no resultado da ação de retirar algo do texto, independentemente do tamanho do segmento suprimido; c) *Substituição*:

consiste no resultado da ação de retirar algo do texto e, então, acrescentar um segmento novo, independentemente do tamanho dos segmentos suprimidos ou acrescentados; e d) *Deslocamento*: consiste no resultado da permutação de elementos, modificando sua ordem no processo de encadeamento textual (FABRE, 1986).

Posto isso, esclarecemos que a investigação realizada buscou responder a uma indagação a respeito das particularidades do papel da escrita na formação de um pesquisador. Tratou-se de estudar como, ao reescrever, uma pessoa vai (ou não) se apropriando daquilo que os membros de sua área reconhecem como sendo um bom texto acadêmico.

Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar como, ao longo de um período de onze anos (2004-2015), um mesmo sujeito utilizou-se de processos de reescrita (adição; supressão; substituição e deslocamento) para reescrever as introduções dos trabalhos que marcam a conclusão de períodos importantes de sua formação como pesquisador (a iniciação científica, o mestrado e o doutorado).

Na direção de cumprí-lo, analisamos trabalhos escritos por uma jovem a quem nomeamos Louise para manter seu anonimato. Examinamos os modos como a estudante foi aprendendo a compor as introduções de seus textos. Para tanto, construímos um dossiê genético (GRÉSILLON, 2007), organizando as fontes de materiais distintos em um banco de dados, respeitando sua cronologia (YIN, 2014). O número de páginas total do dossiê é de 14.807. Trata-se de papéis manuscritos avulsos, anotações realizadas em cadernos de estudos e arquivos digitados em processador de texto, que, posteriormente, deram origem aos seguintes produtos: relatórios de iniciação científica (2004-2005), dissertação de mestrado (2006-2008) e tese de doutorado (2011-2015).

O gesto analítico inicial consistiu na leitura total do dossiê genético em busca das versões de texto correspondentes ao processo composicional da introdução de cada um dos três trabalhos de Louise. Esse esforço resultou na construção de três sub dossiês genéticos, correspondentes às introduções dos trabalhos. O sub dossiê genético A (Relatório de Iniciação Científica) é composto por 28 versões. O sub dossiê genético B (Dissertação de Mestrado), por sua vez, por 253 versões. Por fim, o sub dossiê genético C (Tese de Doutorado) era composto por 455 versões da introdução.

Nosso segundo gesto analítico consistiu em estudar especificamente as versões de introduções, visando a verificar se haveria predomínio de outro processo de reescrita (GRÉSILLON; LEBRAVE, 1983; FABRE, 1986) na redação dos textos. Então, cotejamos as versões iniciais e finais dos textos. No que segue, exemplificamos esta análise em cada um dos níveis de formação.

PROCESSOS DE REESCRITA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: A SUPRESSÃO

A primeira versão completa da introdução do relatório da primeira iniciação científica de Louise tem 61 linhas digitadas em processador de texto, enquanto a final tem 111 linhas. A principal diferença entre ambas é a localização do objeto do estudo, que, na versão final, aparece mais precocemente no texto do que a primeira, mais farta em digressões. Cotejar as versões da introdução que constam no quadro 1, a seguir, permite visualizar, localizadamente, as decisões tomadas por Louise ao reescrever o início da introdução de seu texto.

Quadro 1 - Comparativo de fragmento das versões inicial e final da introdução da IC.

Primeira versão da introdução		Última versão da introdução	
01	Acompanhando a história da humanidade, vê-se que a decifração de escritas de	01	-----
02	civilizações desaparecidas foi sempre importante para vários estudiosos. Ao longo dos	02	-----
03	tempos, grandes esforços para a compreensão destes enigmas foram feitos por	03	-----
04	historiadores, arqueólogos, etc. Estes estudos, entretanto, visavam apenas “traduzir” os	04	-----
05	textos encontrados, sendo que a descoberta dos alfabetos utilizados não era um objetivo	05	-----
06	em si, mas instrumento para a compreensão das civilizações.	06	As pesquisas sobre a escrita desde o surgimento da linguística moderna no
07	Este quadro não mudou com a invenção da linguística. Desde seu advento, Saussure	07	Século XIX permaneceram em segundo plano. Ao tomar a língua como objeto de seu
08	privilegiou as pesquisas dentro do vasto campo do estudo da língua oral. No capítulo 6	08	estudo,
09	do curso de Linguística Geral, Saussure dá à escrita uma espécie de status de segunda	09	Saussure (1966: 33-41) dá à escrita um status de um fenômeno menor, vendo-a
10	ordem, de fenômeno menor, quase como um mal necessário.	10	como se fosse simplesmente uma imagem gráfica, portanto, quase como um mal
11	-----	11	necessário, o que pode ser identificado no capítulo VI do Curso de Linguística geral.

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 1 contém o primeiro parágrafo das versões iniciais e finais da introdução do relatório de iniciação científica de Louise. Enquanto, na primeira tentativa, ele era composto por dez linhas digitadas, na segunda, passou a ter seis. Cotejando-se o excerto 2 (última versão da introdução) com o 1 (primeira versão da introdução), percebe-se que, de maneira geral, ao reescrever a introdução de seu relatório de Iniciação Científica, Louise decidiu suprimir as 6 primeiras linhas da primeira versão, nas quais constatamos ponderações muito provavelmente presentes em seus estudos teóricos, ou mesmo, em aulas a que assistiu ao longo de sua graduação.

Por que ela teria tomado esta decisão? O assunto principal do excerto suprimido era a “decifração de escritas de civilizações desaparecidas”, temática esta que não corresponde à principal linha de investigação de sua pesquisa. Assim, um primeiro motivo que poderia ter levado à supressão do segmento seria a percepção de sua irrelevância para a linha argumentativa do relatório como um todo.

Um segundo motivo que, talvez, poderia ter se somado a este para levar Louise a decidir suprimir o excerto é a percepção da impropriedade lexical nele contida. Na linha 1, temos os verbos “acompanhar” e “ver” conjugados de tal modo que permitem uma formulação segundo a qual qualquer sujeito, incluindo Louise, poderia ter acompanhado “a história da humanidade” e, pessoalmente, visto que “foi sempre importante para vários estudiosos”. Assim, é possível que, em uma releitura, ela tenha percebido certa estranheza no efeito de sentido gerado por suas primeiras escolhas.

Uma terceira possibilidade seria a percepção de sua inabilidade para introduzir, em seus textos, as vozes de outros autores de forma harmônica, de modo integrado ao projeto textual global. Como não trouxe as fontes de suas afirmações, Louise ainda não deu mostras de ter já dominado um dos mecanismos que permite indiciar a conquista da autoria: dar voz ao outro (POSSENTI, 2002, 2013).

Como consequência da decisão de suprimir o excerto, a versão final da introdução começa com uma frase de efeito (linhas 6 e 7, excerto 2), que substitui a antiga linha 7 do excerto 1. Essa frase é usada para introduzir um segmento que se mantém praticamente inalterado com a reformulação das versões: trata-se de um enunciado que atribui a suposta falta de interesse dos pesquisadores pela escrita à decisão de Saussure (2012) de privilegiar o estudo da língua falada.

Percebemos que a estudante aprendeu, formalmente, a dar voz ao outro, pois, na última versão da introdução, ela inclui tanto a data quanto a página do autor citado. Ainda, opta por adicionar uma especificação no fim do parágrafo (linha 11 do excerto 2), direcionando o leitor para o capítulo VI do *Curso de Linguística Geral*. Entretanto, ela deixa ao leitor a tarefa de imaginar o que ela teria “identificado” (linha 11) durante a leitura de “Representação da Língua pela escrita” (SAUSSURE, 2012) que teria permitido sustentar a construção feita.

PROCESSOS DE REESCRITA NA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: A ADIÇÃO

A escrita da dissertação de mestrado de Louise durou três anos e, provavelmente, um período de quinze meses separe a redação da primeira e última versão da introdução. A primeira versão completa da introdução da dissertação tem 9 páginas digitadas em processador de texto e a versão final da introdução da dissertação de mestrado consiste em um texto de trinta e cinco páginas digitadas em processador de texto. Nota-se, portanto, uma tendência a fazer o trabalho progredir por acréscimo de elementos novos, já que a introdução tornou-se quase quatro vezes maior. No quadro 2, que se segue, podemos observar como Louise usou do acréscimo como um processo de reescrita que permitiu a ela um maior refinamento da elaboração das questões de pesquisa que norteavam seu trabalho. O lado esquerdo do quadro reproduz as seis últimas linhas da apresentação da primeira versão completa da introdução da dissertação de mestrado de Louise, redigidas antes do subtítulo *A problemática do trabalho*. O lado direito refere-se ao segundo parágrafo da última versão da introdução.

Quadro 2 - Questões de pesquisa em versões inicial e final da introdução da dissertação de mestrado

Primeira versão da introdução		Última versão da introdução	
01	-----	01	Partindo das diferenças que observei no material das duas informantes, surgiram
02	-----	02	as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho:
03	Inicialmente, é possível fazer a seguinte pergunta: se dois	03	1) é possível reconstruir o percurso de escrita do texto acadêmico na área de
04	sujeitos têm praticamente a mesma formação, a mesma idade, entraram no mesmo ano	04	ciências humanas, por meio dos rastros que foram deixados nos rascunhos?;
05	na pós-graduação, têm o mesmo orientador que lhes é igualmente disponível, por que	05	2) o que é possível deprender a respeito das alterações da relação de um sujeito
06	têm modos tão diferentes de se relacionarem com escrita?	06	com o saber e com o próprio ato de escrever, a partir das transformações das
07	-----	07	diversas versões do seu texto?;
08	-----	08	3) em que medida a implicação subjetiva do orientador, ao realizar intervenções
09	-----	09	nos textos produzidos por seus alunos, interfere na relação de um sujeito com o
10	-----	10	saber e com o próprio ato de escrever visando a concretização da escrita
11	-----	11	acadêmica?; e
12	-----	12	4) em que medida é possível rastrear os momentos nos quais o orientador pôde
13	-----	13	abdicar de sua subjetividade para encarnar um leitor ideal universal ao intervir
14	-----	14	no texto de seus alunos?

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira versão da introdução, Louise tenta escrever de modo impessoal, como se nota por meio da escolha da conjugação verbal “é possível fazer” (linha 3), na qual o sujeito está ausente. Entretanto, ela ainda não tem domínio suficiente sobre esta escolha. Por exemplo, na linha 06, aparece o quantificador “tão”, permitindo ao leitor vislumbrar um julgamento de valor a respeito dos modos de os participantes da pesquisa de Louise se relacionarem com a escrita.

A estudante começa o parágrafo no qual explicita sua pergunta de pesquisa (linha 3 da primeira versão da introdução) por meio do advérbio “inicialmente”, que, em língua portuguesa, costuma ser usado com valor de “primeiramente”. Como este parágrafo não está em posição inicial na apresentação, é de se interrogar a respeito desta escolha lexical. Uma possibilidade é que, de algum modo, a jovem compreenda a formulação de sua pergunta (linhas 3 a 6) como um raciocínio inicial, classificando-a como um texto que merece ser reescrito. Neste caso, ela teria notado que sua pergunta inicial partia de uma premissa errada, inviabilizando a construção de uma resposta de acordo com os métodos de investigação científica.

O lado direito do quadro 2 reproduz a última versão da introdução, composta de 14 linhas. O trecho, agora redigido na primeira pessoa do singular, ocorreu após o acréscimo de dois parágrafos, anteriormente inexistentes.

No primeiro, Louise, esclareceu qual era o objeto do seu trabalho (o processo de escrita do texto acadêmico) e especificou o foco de seu interesse (o percurso de duas mestrandas, desde o início ao fim da escrita da dissertação de mestrado). No segundo, explicitou que sua investigação havia partido da percepção da diferença no processo de escrita de duas mestrandas, analisando um *corpus* composto pelas versões da dissertação de mestrado das duas jovens.

Esse acréscimo que acabamos de descrever deixa mais claro, portanto, a adição da linha 1 da última versão para aludir ao processo de criação e composição das perguntas de pesquisa, geradas a partir do confronto prévio de Louise com o *corpus* que se propôs a analisar.

A pergunta de pesquisa inicial foi desdobrada em quatro, sendo que os acréscimos de novas interrogações foram construídos em dois pares, o primeiro incidindo sobre a possibilidade analítica da pesquisa e o segundo composto por três elementos, diante de uma nova curiosidade, surgida apenas após o embate inicial com os dados.

PROCESSOS DE REESCRITA NA TESE DE DOUTORADO

No conjunto, a análise das versões relativas ao período do doutorado mostra que Louise conseguiu, de modo mais consequente, associar escrita e reescrita, sempre retomando o texto para efetuar reformulações sobre ele (FIAD, 2006; 2009).

Essa primeira versão completa da introdução da tese de doutorado de Louise tem onze páginas digitadas em processador de texto. Nela, Louise declara que o objeto de sua pesquisa são “as práticas de orientação na universidade”. Primeiramente, são trazidos conceitos teóricos para embasar a reflexão. Essa é a maior parte da introdução, com extensão de 8 páginas. Apresenta-se a pergunta de pesquisa e, então, um levantamento dos antecedentes, ou seja, uma revisão bibliográfica dos trabalhos que trataram de temas análogos àqueles que ela pretendia tratar. A pergunta de pesquisa é usada para compor a justificativa para a realização da pesquisa, em um movimento que mostra uma tentativa de alinhamento com o descrito por Swales (1990) a respeito das expectativas para o que se espera encontrar na introdução de um trabalho. Por consistir em resenhas dos autores, ainda próximas a fichamentos de leitura, nesse momento, entretanto, essa parte do trabalho está desarticulada das demais seções. Por fim, encontram-se, em posição de destaque, os objetivos gerais e específicos.

A versão final da introdução da tese de doutorado, por sua vez, constitui-se de 13 páginas digitadas em processador de texto. De modo geral, o cotejamento das duas versões permite perceber que, após um longo percurso de formação, a jovem claramente passou a usar a linguagem para colocar e resolver problemas (MEYER, 2007). Primeiramente, Louise esclarece qual é a tese de sua tese, logo no primeiro parágrafo de sua introdução. Então, explicita sua hipótese de trabalho e, como consequência dela, aponta os objetivos geral e específico. Segue-se a formulação da pergunta de pesquisa e uma antecipação das respostas a serem construídas ao longo da tese. Na quinta página, são incluídos conceitos teóricos para embasar a reflexão, mas, agora, de forma mais integrada ao raciocínio que vinha sendo desenvolvido. Uma versão mais reduzida da justificativa para a realização da pesquisa é mantida, contudo, na versão final, ela corresponde ao descrito por Swales (1990) a respeito de como as introduções mais típicas costumam ser, posto que apresenta o estabelecimento do território; o estabelecimento de um nicho; e sua ocupação. Por fim, segue-se a descrição dos capítulos.

No quadro 3, que se segue, podemos cotejar como Louise usou os processos de reescrita para reformular os objetivos do seu trabalho.

Quadro 3 - Objetivos de pesquisa em versões inicial e final da introdução da tese de doutorado

Primeira versão da introdução		Última versão da introdução	
01	Objetivos	01	-----
02	Objetivo geral: Estudar os efeitos das intervenções realizadas por um orientador nos textos	02	Sendo assim, o objetivo geral desta tese é estudar os efeitos das intervenções
03	de suas alunas na direção inseri-las na discursividade vigente de sua comunidade científica.	03	realizadas por um orientador em versões de textos de mestrands na direção de: a)
04	Objetivos Específicos:	04	deliberadamente, executar as ações educacionais de pesquisa (como ler, descrever e analisar
05	1) Categorizar as intervenções utilizadas pelo orientador que provocaram deslocamentos das	05	dados) que, em sua avaliação, são necessárias para ajudar o pesquisador em formação a
06	alunas em relação à escrita do texto acadêmico.	06	inserir-se na comunidade científica, valendo-se dos saberes já construídos em sua área; e b)
07	2) Depreender, a partir das intervenções realizadas pelo orientador nos textos, quais as	07	levá-los a redigir versões de texto que, por seu rigor, clareza e adequação na escrita, possam
08	principais dificuldades das jovens mestrands para escrever em contexto científico.	08	ser legitimadas pelos pares da comunidade científica.
09	3) Oferecer subsídios para o ensino da escrita em contexto universitário.	09	Temos, ainda, dois objetivos específicos: 1) Depreender quais são as principais
		10	dificuldades de pesquisadores para escrever em contexto científico que mereçam o
		11	investimento de trabalho do orientador; e 2) Categorizar o escopo dos efeitos das intervenções
		12	utilizadas pelo orientador, verificando o tipo de mudança que pode ser correlacionada com
		13	cada uma delas.

Fonte: Elaboração própria.

Comparando-se as versões que constam no quadro 3, notamos que, globalmente, a principal alteração foi a transformação de um texto estruturado em tópicos em um texto organizado em parágrafo único, no interior do qual os tópicos são apresentados. Conseqüentemente, na versão final, houve: a) a supressão da palavra “Objetivos” (linha 1); b) o deslocamento da expressão “objetivo geral” (linha 2 da primeira versão) do início da frase, em posição isolada e topicalizada, para seu interior; e c) o acréscimo, na linha 2 da segunda versão, de conector interfrástico (Sendo assim), do artigo definido “o”; da expressão “desta tese” e do verbo de ligação “é”.

O teor do objetivo geral também foi alterado. Se, na introdução inicial, o propósito era estudar intervenções “nos textos” (linha 2); na versão final acrescentou-se a dimensão das “versões de textos” (linha 3). Esse acréscimo

adveio da decisão teórica de Louise, explicitada no corpo da introdução, de estudar a escrita como um processo, não como um produto. Observamos também uma maior clareza quanto aos sujeitos da pesquisa. Inicialmente, tratava-se de pessoas de qualquer nível de ensino (“alunas”, na linha 3), mais tarde, o interesse refinou-se para “mestrandos” (linha 3). Por fim, na reformulação do objetivo geral, “inserir-las na discursividade vigente de sua comunidade científica” (linha 3) é deslocado para a linha 6, em função do acréscimo de um segmento (linhas 4 e 5), no qual se encontra uma descrição mais específica do objeto de estudo da pesquisa. Após o segmento deslocado, é acrescido ainda outro que delimita o campo de interesse do trabalho, voltado para a natureza da ação dos orientadores na inserção dos jovens pesquisadores em sua área de atuação (“valendo-se dos saberes já construídos em sua área”, na linha 6).

Com relação à reescrita dos objetivos específicos, as duas principais mudanças foram a desistência de sua topicalização e a redução de seu número. Consequentemente, a expressão “objetivos específicos”, que estava separada na versão inicial (linha 4), foi introduzida no parágrafo, por meio do acréscimo de “Temos, ainda, dois” (linha 9). Também, o terceiro objetivo inteiro (linha 9) foi suprimido por inteiro.

Os segmentos correspondendo ao primeiro objetivo específico (linhas 5 e 6) passaram a ser o objetivo 2 (linhas 11 a 13), os quais foram deslocados após dois acréscimos que apontam para maior delimitação do recorte da pesquisa: 1) “o escopo dos efeitos”, na linha 11; 2) “que mereçam o investimento de trabalho do orientador”, nas linhas 10 e 11.

O objetivo 1 foi reescrito, substituindo-se uma afirmação de cunho categórico (“que provocaram deslocamentos das alunas em relação à escrita do texto acadêmico”, nas linhas 5 e 6 do excerto 1) por outra que aponta para uma posição segundo a qual as constatações da tese devem ser preliminarmente verificadas: “verificando o tipo de mudança que pode ser correlacionada com cada uma delas” (linhas 12 e 13 do excerto 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso de formação de um jovem pesquisador é muito frequente a presença de impasses, estagnações, rupturas e instabilidades até que se instaure um *ponto de virada* (RIOLFI; ALAMINOS, 2007), o momento no qual a pessoa, por superar determinado obstáculo epistemológico, uma lentidão ou conflito que ocorre no próprio ato de conhecer (BACHELARD, 1996), logra ultrapassar a geração precedente e inventar um trabalho próprio. Neste ponto, o fato de aquele que se forma conseguir partilhar suas descobertas com seus pares é fundamental não só para a construção da carreira individual

do pesquisador como para a consolidação das instituições universitárias. Neste capítulo, analisamos como, em três diferentes pontos de seu percurso, Louise viveu pontos de virada, transformando sua relação com a escrita, em especial no que se refere ao modo de reescrevê-los.

A estudante foi, paulatinamente, aprendendo a tornar o seu escrito mais adequado ao gênero textual acadêmico e a escrever a introdução de seus textos de modo a persuadir o leitor de que seu trabalho é consistente e vale a pena ser lido. Ela privilegiou determinados processos de reescrita para refinar as introduções de seus textos.

Percebemos a existência de três tempos distintos referentes aos modos como a jovem pesquisadora se apropria da escrita. No primeiro, correspondente ao momento da produção do relatório de iniciação científica, a primeira versão se compunha pelo preenchimento (LEMOS, 1977) dos parágrafos da introdução com elementos retirados de suas leituras, sem que a jovem soubesse como, em um texto acadêmico, incorporar a voz de outros locutores; nessa ocasião, a última versão foi composta, predominantemente, pela supressão dos excertos avaliados como precários. No segundo momento, referente ao mestrado, tanto na primeira quanto na última versão da introdução, a jovem tendia a fazer o texto progredir por acréscimo de elementos novos, em especial, refinando as suas questões de pesquisa após lidar inicialmente com o *corpus* que se propôs a analisar. No terceiro, as quatro operações de reescrita estão associadas, dando a ver a concatenação de escrita e reescrita de modo mais consequente. Com maior apropriação subjetiva do que escrevia, a pesquisadora utilizou-se de modo diferenciado da substituição, trocando termos de modo significativo para a construção do texto.

Para concluir, gostaríamos de sugerir duas pesquisas futuras a partir desta reflexão. A primeira possibilidade seria investigar o quanto o processo de formação mais amplo, envolvendo as leituras, as regras de apresentação do texto, o conhecimento da cultura acadêmica, dentre outros, influiria na escolha do processo de reescrita. A segunda possibilidade seria analisar, a partir de marcas gráficas e anotações, as influências de leitores externos (tais como orientadores e membros de bancas de qualificação e de defesa) nas decisões concernentes ao processo de reescrita, em especial em relação à escolha das operações linguísticas que orientam a construção do texto.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, v. 62, p. 59-79, avril-juin. 1986. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/084f3973d3b7c3d6d61a0be3c3814b63/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>. Acesso em: 18 mai. 2023.
- FIAD, R. S. *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.
- _____. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, n. 46, p. 147-159, jan-jun, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740>. Acesso em: 18 mai. 2023.
- GIBBON, Adriana. O modelo de Swales e o metadiscorso: um estudo sobre as introduções. *Letrônica* v. 5, n. 2, p. 219 - 237, jun. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/download/11282/8377>. Acesso em 18 mai. 2023.
- GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética*: como ler os manuscritos modernos. Trad. Cristina de Campos Velho Birck. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- GRÉSILLON, Almuth.; LABRAVE, Jean-Louis. Avant-propos. In: GRÉSILLON, Almuth; LABRAVE, Jean-Louis. *Langages*. Paris: Larousse, 1983, pp. 62-69.
- GRÉSILLON, Almuth; WERNER, M. *Leçons d'écriture*. Paris: Lettres Modernes, 1985.
- KWOK, R. You can get that paper, thesis or grant written – with a little help. *Nature* 580, 2020. pp. 151–153. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-00917-5>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- LEMOS, Claudia T. Guimarães de. “Redações no vestibular: algumas estratégias”. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 23, p. 61 -71, 1977. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1755>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- MEYER, M. *Questões de retórica*: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 2007.
- PINHO NOGUEIRA SILVA, A. de; GADELHA BERNARDINO, C.; LIMA VALENTIM, D. A construção sociorretórica da seção de Introdução em artigos

acadêmicos de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 59, n. 1, p. 686–714, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655611> . Acesso em: 12 mar. 2023.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

_____, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/19851>. Acesso em: 19 mai. 2023.

RIOLFI, Cláudia R.; ALAMINOS, Cláudia. Os ‘pontos de virada’ na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação e Pesquisa (USP)*, v. 33, p. 297-310, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. Representação da Língua pela escrita. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 28ª ed. 2012. pp. 33-41.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

WILLEMART, P. *Universo da criação literária, crítica genética, crítica pós-moderna*. São Paulo: Edusp, 1993.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2014.

O IMPACTO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE

Leandro Basta¹

Introdução

A qualidade da educação está diretamente relacionada à formação e valorização dos/as professores/as, sendo essas dimensões fortemente influenciadas pelas políticas de financiamento educacional (Cury, 2013; Schwartzman, 2020). De acordo com Costa; Tavares e Couto (2021), no Brasil, o investimento na educação básica é um desafio histórico, condicionado por fatores políticos, econômicos e sociais que impactam a alocação de recursos para a formação e a valorização docente. A distribuição desses investimentos determina não apenas o acesso e a permanência dos/as professores/as em programas de formação inicial e continuada, mas também suas condições de trabalho e perspectivas de desenvolvimento profissional (Gatti, 2010; Cury, 2018).

O financiamento da educação no Brasil é regulamentado por dispositivos legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecem diretrizes para a destinação de recursos públicos (Brasil, 1988; 1996; 2014). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um dos principais mecanismos de financiamento da educação básica. Criado em 2007 e tornado permanente em 2020, ele tem contribuído para uma distribuição mais

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD); Especialista em Educação: Espaços e Possibilidades para Educação Continuada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFsul) e Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Facuminas; Graduado na modalidade Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPNV/UFMS). Professor da Educação Básica em Naviraí na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (REE/MS) e Tutor bolsista da modalidade à distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Cursos de Graduação a distância da Agência de Educação Digital e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (AGEAD/UFMS). E-mail: l.basta@ufms.br

equitativa dos recursos entre estados e municípios (Cury, 2018). Para Gatti (2010) e Libâneo (2021) apontam que persistem desafios como a insuficiência de investimentos e a precarização das condições de trabalho dos/as professores/as.

Programas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) são fundamentais para a qualificação docente (Gatti, 2010; Costa; Tavares; Couto, 2021). Contudo, a descontinuidade dessas políticas compromete sua efetividade. Gatti (2010) e Libâneo (2021) destacam que a formação docente de qualidade impacta diretamente o desempenho dos/as estudantes e a redução das desigualdades educacionais.

De acordo com Fernandes (2013), a valorização docente vai além da remuneração salarial, abrangendo planos de carreira, condições de trabalho e acesso à formação continuada. Países que investem na valorização docente, como Finlândia e Canadá, apresentam melhores indicadores educacionais, pois oferecem melhores condições para atrair e reter profissionais na carreira do magistério (Schwartzman, 2020). No Brasil, a desvalorização dos/as professores/as é refletida nos altos índices de evasão da carreira, especialmente entre aqueles em início de atuação (Freitas, 2018; Costa; Tavares; Couto, 2021).

Outro aspecto relevante é a desigualdade regional na distribuição de recursos. Municípios de menor arrecadação enfrentam dificuldades para garantir a formação continuada dos/as professores/as, o que aprofunda as disparidades na qualidade da educação (Cury, 2018). De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), escolas em regiões mais vulneráveis apresentam maiores déficits de profissionais qualificados/as, evidenciando o impacto direto do financiamento na distribuição da força de trabalho docente (Brasil, 2022).

Este capítulo tem como objetivo analisar o impacto do financiamento educacional na formação e valorização docente no Brasil. Para isso, serão discutidos os principais modelos de financiamento, suas implicações para a formação inicial e continuada dos/as professores/as (Gatti, 2010) e as políticas de valorização profissional (Fernandes, 2013; Schwartzman, 2020), incluindo investimentos e condições de trabalho (Freitas, 2018). Além disso, serão abordados os desafios enfrentados na implementação dessas políticas e as perspectivas para a melhoria da qualidade da educação a partir de um financiamento adequado e sustentável (Cury, 2018; Costa; Tavares; Couto, 2021).

A relevância deste estudo está na necessidade de compreender como as políticas de financiamento podem contribuir para o fortalecimento da educação básica e para a valorização dos/as professores/as, que são agentes fundamentais

no processo de ensino-aprendizagem (Freitas, 2018). A partir dessa análise, espera-se fornecer subsídios para o debate sobre estratégias mais eficazes de investimento na formação e no reconhecimento dos/as profissionais da educação, garantindo não apenas melhores condições de trabalho, mas também uma educação pública de qualidade para todos/as.

O financiamento da educação no Brasil: conceitos e políticas

O financiamento da educação no Brasil é um fator determinante para a qualidade da formação e valorização docente (Cury, 2018; Costa; Tavares; Couto, 2021). A CF de 1988 estabelece a educação como um direito fundamental, garantido por investimentos públicos obrigatórios (Brasil, 1988). A LDB n. 9.394/1996 define que União, estados, Distrito Federal e municípios devem destinar um percentual mínimo de suas receitas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996). No entanto, a distribuição e aplicação desses recursos impactam diretamente a efetividade das políticas educacionais (Schwartzman, 2020).

O Fundeb, criado em 2007 e tornado permanente em 2020 pela Emenda Constitucional n. 108, substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e ampliou a redistribuição equitativa de recursos entre estados e municípios (Cury, 2018; Brasil, 2020). Embora tenha promovido avanços, persistem desafios, como a insuficiência de investimentos para a formação docente (Cury, 2018). Saviani (2007) aponta que o financiamento ainda é insuficiente para assegurar infraestrutura adequada e formação contínua de qualidade. Para Cury (2018), a implementação do novo Fundeb exige maior fiscalização e transparência para evitar desigualdades regionais.

A descentralização do financiamento educacional confere autonomia a estados e municípios na administração de recursos, mas não garante equidade (Fernandes, 2013). Discrepâncias na arrecadação de impostos dificultam investimentos em infraestrutura, benefícios docentes e formação continuada, especialmente em municípios com menor arrecadação (Costa; Tavares; Couto, 2021). A complementação da União ao Fundeb é essencial para reduzir desigualdades e assegurar um padrão mínimo de qualidade na educação básica.

Além do Fundeb, o PNE, instituído pela Lei n. 13.005/2014, estabelece metas para o setor, incluindo o aumento do investimento público para 10% do PIB até 2024 (Brasil, 2014). No entanto, essa meta está distante de ser atingida, principalmente devido à Emenda Constitucional n. 95/2016, que limita investimentos em áreas sociais (Cury, 2018). A descontinuidade de programas por mudanças de governo também compromete a estabilidade dos investimentos,

afetando políticas como o PIBID e a residência pedagógica, fundamentais para a formação docente (Gatti, 2010).

A alocação de recursos deve considerar as especificidades das redes de ensino. Escolas rurais enfrentam dificuldades de acesso e infraestrutura precária, enquanto instituições em áreas periféricas lidam com violência escolar e condições de trabalho adversas (Costa; Tavares; Couto, 2021). Assim, políticas de financiamento devem ser elaboradas com abordagem contextualizada, atendendo às necessidades regionais.

A eficiência na gestão dos recursos públicos é crucial para o sucesso das políticas de financiamento educacional. Além de ampliar investimentos, é necessário aplicar os recursos de forma estratégica, com transparência e fiscalização rigorosa (Schwartzman, 2020). O fortalecimento de órgãos de controle, como os Tribunais de Contas e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, pode assegurar que os investimentos sejam utilizados eficazmente (Cury, 2018), beneficiando a formação e valorização docente.

Formação docente e financiamento educacional

A formação docente é um pilar essencial da qualidade da educação e depende diretamente do investimento público. Libâneo (2020) destaca que países que priorizam recursos para a formação inicial e continuada de professores/as apresentam melhores índices de desempenho escolar e menor evasão na carreira. No Brasil, desafios estruturais afetam tanto o acesso quanto a permanência nos programas de formação.

Programas como o Parfor, que qualifica docentes da rede pública, e o PIBID, que incentiva a formação inicial, desempenham um papel importante. Além disso, bolsas da Capes para mestrado e doutorado contribuem para a qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Costa; Tavares; Couto, 2021). No entanto, a descontinuidade dessas políticas compromete sua efetividade. Segundo dados do INEP, a baixa atratividade das licenciaturas, impulsionada pela desvalorização salarial e pela falta de perspectivas de progressão na carreira, reflete-se nos altos índices de evasão nos cursos de formação (Brasil, 2022).

Outra questão relacionada a esses desafios é a desconexão entre a formação inicial e a prática docente (Freitas, 2018). Muitos cursos de licenciatura não preparam adequadamente os/as futuros/as professores/as para a realidade escolar (Gatti, 2010). Para Saviani (2007), um maior investimento em estágios e residências pedagógicas poderia contribuir para uma formação mais alinhada às necessidades da educação básica.

Além disso, a falta de incentivos financeiros dificulta a dedicação exclusiva dos/as estudantes à formação, levando muitos/as a conciliar estudos e trabalho,

o que prejudica a aprendizagem (Fernandes, 2013). Bolsas mais abrangentes poderiam reduzir a evasão e garantir uma formação mais sólida. A precariedade da infraestrutura nas instituições formadoras também compromete a qualidade do ensino (Libâneo, 2021). Freitas (2018) considera que universidades públicas enfrentam dificuldades para oferecer bibliotecas atualizadas, laboratórios pedagógicos e tecnologias educacionais, limitando a vivência de práticas inovadoras.

A formação continuada, essencial para atualização profissional, muitas vezes é negligenciada (Freitas, 2018). Sem incentivos financeiros, muitos/as docentes não conseguem participar de capacitações, resultando em metodologias defasadas e pouca inovação pedagógica. Diante desse cenário, é fundamental que o financiamento da formação docente seja planejado a longo prazo, garantindo um percurso formativo consistente e alinhado às demandas da educação básica (Fernandes, 2013; Freitas, 2018). Políticas sustentáveis, articuladas entre os diferentes entes federativos, podem tornar a carreira mais atraente e valorizada, refletindo-se na melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas.

Valorização docente e condições de trabalho

A valorização docente é um dos principais desafios das políticas educacionais brasileiras, essencial para garantir a qualidade do ensino e a permanência na carreira (Fernandes, 2013). Apesar dos avanços promovidos pelo Fundeb, a remuneração ainda é insuficiente para tornar a profissão atrativa e sustentável. Comparado a outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil apresenta baixos salários para professores/as da educação básica, contribuindo para a evasão profissional e a falta de interesse pela docência (Schwartzman, 2020). Além disso, reajustes salariais descontinuados ou abaixo da inflação agravam a precarização da profissão.

Fatores como infraestrutura escolar, carga horária, acesso à formação continuada e condições dignas de trabalho também impactam a valorização docente (Fernandes, 2013). Muitos/as professores/as enfrentam salas superlotadas, falta de materiais pedagógicos e ausência de suporte psicológico e pedagógico. A necessidade de lecionar em múltiplas escolas para complementar a renda compromete tanto a qualidade do ensino quanto a saúde dos/as docentes (Freitas, 2018).

A progressão na carreira é outro fator determinante. Em diversos estados e municípios, os planos de carreira são pouco estruturados, dificultando o crescimento profissional e melhores remunerações (Costa; Tavares; Couto, 2021). A falta de incentivos para qualificação impacta diretamente a qualidade

do ensino. Modelos eficazes de progressão poderiam associar aumentos salariais não apenas ao tempo de serviço, mas também à formação continuada e ao desempenho profissional (Freitas, 2018).

A desigualdade regional também influencia a valorização docente. Para Costa, Tavares e Couto (2018), estados e municípios com menor arrecadação enfrentam dificuldades para oferecer infraestrutura e boas condições de trabalho, ampliando as desigualdades educacionais. A maior participação da União na complementação de recursos, como previsto no novo Fundeb, pode minimizar essas disparidades, mas a aplicação eficaz dos recursos ainda é um desafio (Cury, 2013).

Outro aspecto crucial é o reconhecimento social da docência (Libâneo, 2021). A desvalorização da profissão reduz sua atratividade e dificulta a retenção de profissionais (Freitas, 2018). Políticas públicas que promovam a docência como essencial para o desenvolvimento do país podem reverter esse cenário, por meio de campanhas, programas de incentivo e fortalecimento da identidade docente (Schwartzman, 2020).

A participação dos/as professores/as nas decisões educacionais também é fundamental (Basta, 2022). Muitas políticas são formuladas sem consulta aos/às docentes, resultando em diretrizes desalinhadas com a realidade escolar (Schwartzman, 2020). Criar conselhos consultivos com participação ativa dos/as professores/as pode tornar as políticas mais eficazes. Além disso, a autonomia pedagógica deve ser respeitada, permitindo práticas inovadoras e contextualizadas com as necessidades dos/as estudantes (Freitas, 2018).

Posto isso, para que a valorização docente seja eficaz, é necessário um planejamento contínuo e integrado entre os diferentes níveis de governo (Schwartzman, 2020). O monitoramento e a avaliação das políticas públicas devem garantir a aplicação estratégica dos recursos. Investir nos/as professores/as fortalece a educação básica e impulsiona o desenvolvimento socioeconômico, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária (Fernandes, 2013; Freitas, 2018).

Desafios e perspectivas

Os desafios para um financiamento eficiente da educação no Brasil envolvem a necessidade de maior investimento público, melhor distribuição dos recursos e fortalecimento das políticas de valorização docente (Fernandes, 2013; Schwartzman, 2020). Apesar dos avanços com o Fundeb e outros programas de incentivo à formação de professores/as, ainda há lacunas que comprometem a qualidade do ensino e a atratividade da carreira docente (Gatti, 2010; Cury, 2013). Para Freitas (2018), a precarização da profissão, a sobrecarga de trabalho

e a ausência de planos de carreira bem estruturados precisam ser enfrentados por meio de políticas públicas eficazes e sustentáveis.

Uma estratégia essencial é ampliar os investimentos em formação inicial e continuada (Gatti, 2010). O fortalecimento do PIBID, a ampliação do Parfor e a criação de novos programas de residência pedagógica podem contribuir para uma formação mais alinhada às demandas da educação básica (Costa; Tavares; Couto, 2021). Além disso, Fernandes (2013) considera que a reformulação dos planos de carreira e melhores condições de trabalho são fundamentais para tornar a docência mais atrativa e garantir a permanência de professores/as experientes.

A distribuição equitativa de recursos é outro desafio central. As disparidades regionais afetam diretamente a qualidade da educação, dificultando investimentos adequados em infraestrutura e formação continuada (Costa; Tavares; Couto, 2021). Melhorias nas políticas de redistribuição de recursos e incentivos para professores/as que atuam em áreas vulneráveis podem contribuir para minimizar essas desigualdades (Schwartzman, 2020).

Além do financiamento, é necessário modernizar o sistema educacional para garantir impactos concretos na aprendizagem e valorização docente (Fernandes, 2013). Isso inclui a atualização dos currículos de formação, a incorporação de novas metodologias pedagógicas e o uso de tecnologias educacionais (Libâneo, 2021). Segundo Saviani (2007), países que investiram na formação docente e na modernização pedagógica melhoraram significativamente seus indicadores educacionais.

A continuidade dos investimentos é fundamental. Mudanças governamentais frequentemente resultam na descontinuidade de programas bem-sucedidos, prejudicando avanços conquistados (Cury, 2013). Marcos regulatórios que assegurem um financiamento mínimo para a educação podem evitar cortes orçamentários e garantir a sustentabilidade das políticas educacionais (Costa; Tavares; Couto, 2021). Para Freitas (2018), o fortalecimento dos mecanismos de fiscalização e transparência também é essencial para garantir a aplicação eficiente dos recursos.

A valorização docente deve ser vista como investimento estratégico para o desenvolvimento da educação no Brasil. Países que priorizaram a formação e a valorização de professores/as conseguiram melhorar seus indicadores educacionais, demonstrando que um financiamento adequado impacta diretamente a qualidade do ensino (Fernandes, 2013). No Brasil, fortalecer a valorização do/a professor/a e adotar uma política de financiamento robusta pode contribuir para melhorar a educação básica e o desenvolvimento social e econômico do país (Freitas, 2018; Costa; Tavares; Couto, 2021).

É fundamental que as políticas públicas avancem para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos/as (Schwartzman, 2020). A valorização do magistério deve ser prioridade na agenda educacional, assegurando condições dignas de trabalho e reconhecimento do papel essencial dos/as professores/as na sociedade (Fernandes, 2013). Investir na educação é investir no futuro, e a valorização docente é um dos caminhos mais eficazes para transformar o sistema educacional brasileiro e reduzir desigualdades estruturais persistentes.

Considerações finais

Este estudo analisou o impacto do financiamento educacional na formação e valorização docente, destacando que políticas públicas eficazes são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Apesar de avanços como o novo Fundeb e a ampliação de programas de formação, desafios estruturais persistem, como a baixa atratividade da carreira, a falta de incentivos à progressão profissional e as desigualdades na distribuição de recursos.

Os resultados apontam que a insuficiência de investimentos na formação inicial e continuada contribui para a evasão acadêmica e a carência de profissionais qualificados/as. Além disso, a descontinuidade de programas de capacitação e a precarização das condições de trabalho impactam negativamente a permanência dos/as docentes na carreira. Dessa forma, não basta apenas ampliar os recursos, é necessário garantir sua aplicação eficiente e estratégica.

A valorização docente vai além do aumento salarial, envolvendo melhores condições de trabalho, progressão na carreira e reconhecimento social. A sobrecarga profissional, a precariedade da infraestrutura escolar e a desigualdade regional demonstram a urgência de políticas públicas mais equitativas. Para mitigar esses problemas, é essencial que o Estado amplie investimentos na infraestrutura escolar e incentive programas de formação contínua alinhados às demandas da educação básica.

Diante dessas constatações, confirma-se a hipótese de que um financiamento adequado impacta positivamente a formação e valorização docente. No entanto, é necessário um planejamento de longo prazo, com diretrizes que assegurem a continuidade das políticas educacionais, independentemente das mudanças governamentais. Além disso, fortalecer mecanismos de avaliação e monitoramento dos investimentos é essencial para garantir melhorias reais no sistema educacional.

Outro aspecto relevante é a necessidade de maior envolvimento da sociedade na defesa da valorização do magistério. O reconhecimento social da docência está diretamente ligado à qualidade da educação e ao desenvolvimento

do país. Iniciativas como campanhas de conscientização e a participação dos/as docentes na formulação de políticas educacionais são fundamentais para promover um ambiente mais favorável à profissão.

Portanto, o financiamento educacional deve ser tratado como prioridade na agenda política, com mecanismos eficazes de monitoramento e transparência na aplicação dos recursos. Além de incentivos financeiros, a valorização docente deve incluir o fortalecimento da identidade profissional e o reconhecimento da importância do magistério. A estruturação de planos de carreira que incentivem a permanência dos/as professores/as e a melhoria das condições de trabalho são medidas essenciais para reverter a precarização da profissão.

Dessa forma, as conclusões deste estudo reforçam a necessidade de um compromisso coletivo entre governo, sociedade e instituições educacionais para garantir um financiamento sustentável e um ambiente profissional digno para os/as docentes. Apenas por meio de investimentos estratégicos e contínuos será possível transformar a educação básica e assegurar um ensino de qualidade para as futuras gerações. A valorização docente deve ser compreendida como um investimento essencial para o fortalecimento da educação e para a construção de uma sociedade mais equitativa e desenvolvida.

Referências

BASTA, Leandro. A Gestão da rede municipal de educação de Naviraí-MS no contexto da pandemia de Covid-19. 2022. 153 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007 – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 108 de 26 de agosto de 2020**. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2022**: análise dos cursos de

licenciatura. Brasília: Inep, 2022.

COSTA, Michel da; TAVARES, Elizabeth dos Santos; COUTO, Maria Emília. Financiamento da Educação Básica no Brasil – desconstrução e reconstrução político-histórica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 172–187, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/57746>. Acesso em: 07 fev. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1217–1252, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684862>. Acesso em: 05 fev. 2025.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A valorização dos profissionais da educação básica no contexto das relações federativas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1095–1111, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400005>. Acesso em: 19 jan. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **O Trabalho Docente e a Evasão na Carreira do Magistério**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 17 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. **Políticas Educacionais e o Desenvolvimento da Docência**. Rio de Janeiro: Editora Independently Published, 2020.

NOVO ENSINO MÉDIO: A REFORMA QUE NÃO SE SUSTENTOU



Rosinalva Neres Rocha¹

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis²

1 Introdução

O estudo em tela problematiza o Novo Ensino Médio, recentemente implementado no Brasil, com uma proposta de flexibilização curricular e incentivo ao protagonismo juvenil. Todavia, essa reforma educacional suscitou intensos debates acerca do seu potencial de formação e da capacidade de atender as necessidades das juventudes contemporâneas.

Diante disso, o objetivo central deste estudo foi analisar criticamente a trajetória da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, desde sua formulação até a revogação pela Lei nº 14.945/2024. A pesquisa busca compreender os fatores que contribuíram com o fracasso dessa reforma educacional e ainda examina as suas contradições estruturais, os desafios enfrentados na implementação e os impactos sobre a organização curricular.

A metodologia adotada seguiu um enfoque qualitativo, fomentado em revisão bibliográfica, seleção de material qualificado pela WebQualis, além de análise da legislação e das diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio. O estudo demonstrou disparidades e controvérsias entre os documentos legislativos e os estudos teóricos, o que exige análises mais aprofundadas na área.

1 Mestranda pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, rosinalva.rocha@estudante.ufla.br

2 Doutorado em Educação. Professor da Universidade Federal de Lavras, Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação (PPGE/FAELCH/UFLA), fabioreis@ufla.br

2. Da Implantação à Revogação: o fracasso da Lei nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio brasileiro³

O final do século XX e o início do século XXI foram períodos marcados por intensos debates e estudos sobre o Ensino Médio brasileiro, ao passo que um dos eventos mais relevantes com esse objetivo foi a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), realizada em Brasília em 2013, inspirada pelos princípios de Paulo Freire. O evento focou a educação popular, a inclusão, práticas inovadoras e, a partir disso, lançou-se o III Manifesto da Educação Brasileira cujo intuito foi traçar novos rumos à educação. Dois anos depois, em 2015, outro encontro ocorreu em São Paulo, reafirmando a urgência pela renovação educacional por todo o território nacional, no intuito de promover uma estratégia educacional reformista (Pacheco, 2022).

À medida que o século XXI avança, a educação enfrenta desafios sem precedentes, o que exige reformulação nas concepções e culturas escolares no sentido de atender às demandas emergentes envolvendo diretamente as juventudes no contexto de uma realidade ditada por um mundo global, tecnológico e capitalista (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A análise da legislação brasileira revela mudanças importantes no Ensino Médio nas últimas duas décadas em virtude da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, apoiadas por pareceres e resoluções. Entretanto, foi a Medida Provisória nº 746/2016 o impulso da reforma estrutural originando a Lei nº 13.415/2017, que introduziu mudanças substanciais no currículo do Ensino Médio, com destaque para os itinerários formativos por meio de uma proposta de flexibilização curricular alinhada às necessidades do mercado de trabalho. A mobilidade curricular e o protagonismo juvenil são dois importantes aspectos da política educacional para o Novo Ensino Médio, considerada a principal proposta de incentivo à autonomia nessa etapa da educação básica (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Para Schütz e Cossetin (2019), a reforma deflagrada pela Medida Provisória transformada em Lei, aconteceu em um cenário impulsionado por manifestações estudantis, ocupações de escolas e reivindicações de reformas longamente debatidas durante décadas. Em contrapartida, causou estranhamento pela urgência na qual foi implementada, em função da falta de diálogo e pelo fato de uma contrarreforma nunca ter sido aprovada por intermédio de medida provisória. Considerada um ato apressado que assumiu a função de alterar profundamente a organização do Ensino Médio em meio a um recesso legislativo, a Medida Provisória gerou polêmicas e controvérsias mesmo

3 Texto parcialmente publicado no Anais do IV CMD. Diadema: UNIFESP, 2024. Vol. 4. Pág 230-241. SBN: 978-65-6063-070-3. DOI:10.47247/LA/6063.070.3.

ao ser convertida em lei (Silva, 2023).

Entidades legalmente constituídas se posicionaram contrariamente à reforma do Ensino Médio e apontaram que a Medida Provisória – MP teve como objetivo principal instituir uma Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e regulamentar o Fundeb. Na prática, acabou criando condições para o financiamento público de escolas privadas, ao não distinguir a natureza das instituições que receberiam recursos, promovendo, assim, uma nova relação entre o público e o privado na educação. A MP fragilizou o princípio do Ensino Médio como direito de todos e abriu caminho à mercantilização da escola pública com proposta de parcerias público-privadas. Além disso, a MP desconsiderou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação, o que indicou desconhecimento da realidade das escolas e dos estudantes, além de ameaçar a educação básica pública, gratuita e de qualidade social (Costa; Silva, 2019).

Neste sentido, Pacheco (2022) defende que as práticas integradas nessa rede devem se conectar em um movimento social com o intuito de expandir e aprimorar a oferta e a demanda social por uma educação inovadora e criativa no Brasil. Isso inclui garantir espaços para intercâmbios de experiências de forma mais sistemática e avançar na criação de indicadores de qualidade educacional, que servirão como base para diretrizes de políticas públicas, características essas não consolidadas na promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Silva, 2023).

Neste cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas pelo Parecer do CNE/CEB nº 3/2018 e pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018, em consonância com a Lei nº 13.415/2017. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio passou a indicar uma organização curricular pautada em competências e habilidades para a formação geral básica, articulada de forma indissociável aos itinerários formativos organizados em arranjos curriculares baseados na relevância do contexto local dos sistemas de ensino (Brasil, 2018).

Na BNCC pode ser encontrada a afirmação de que esta integração foi efetivada na alteração do modelo único curricular do Ensino Médio a partir da implementação de uma proposta diversificada e flexível, composto por uma:

[...] Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018, p. 470).

A substituição da tradicional organização curricular disciplinar por trajetórias formativas específicas, cujo foco foi preconizar cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade das Ciências Sociais parece ter atendido perspectivas pragmáticas que têm a preparação para o mercado de trabalho como fim (Costa; Silva, 2019). Segundo os autores, mesmo sendo considerado inovador, flexível e pautado no protagonismo das juventudes, o novo modelo do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram implementados de forma abrupta, sem considerar o Plano Nacional de Educação 2014–2024, nem os debates anteriores sobre as metas e políticas educacionais do país. Essas mudanças provocaram reação significativa, com protestos em defesa ao direito à educação não sujeita à mercantilização ou privatização.

A BNCC destaca a flexibilização curricular como resposta às necessidades emergentes de formação geral impostas pelo mundo do trabalho e “à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes, tem de estar comprometida com a educação integral dos/as estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 466). Nessa direção, Schütz e Cossetin (2019) apontam que a proposta para o Novo Ensino Médio brasileiro anunciou mudanças na estrutura e organização dessa etapa do ensino, motivada pelo objetivo de torná-la mais atrativa, flexível e alinhada às necessidades do século XXI.

Conforme os estudos de Silva (2023), apesar de contemplar na legislação uma reestruturação inovadora, a implementação do Novo Ensino Médio enfrentou desafios como a necessidade de formação continuada dos professores, adaptação da infraestrutura escolar e a falta de unidade na oferta de itinerários formativos em todas as regiões do país. Além disso, seria essencial garantir que todos os estudantes tivessem acesso igualitário às oportunidades proporcionadas por essa nova estrutura, característica essa distante de ser atingida com a organização curricular proposta.

Ao considerar as desigualdades sociais e educacionais, assim como a diversidade presente entre os jovens nesta etapa final da educação básica, a ideia de currículos menos rígidos e mais flexíveis parecia atender a uma necessidade especificamente ideológica. Para explorar esta inovação, Silva; Krawczyk e Calçada (2023) analisaram as propostas curriculares desenvolvidas por 16 redes estaduais para cumprir as diretrizes da lei. A análise foi orientada pelo debate sobre as juventudes e a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos. Foram identificadas iniciativas distintas em cada estado e com a presença de precarização das competências previstas para as unidades curriculares flexíveis. Além destes fatores, prevaleceu a falta de unidade entre os estados nas regulamentações da parte diversificada do currículo.

Para o Ministério da Educação, as unidades curriculares flexíveis no Novo Ensino Médio se referem a componentes que permitem aos jovens, maior autonomia e personalização nas jornadas educacionais. Por intermédio destes itinerários, das eletivas e componentes integradores, ocorre a flexibilização que os propicia toda oportunidade de escolher disciplinas de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos educacionais. O que conceitualmente, permite a diversificação do currículo subsidiada em uma abordagem alinhada às necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante (Brasil, 2018).

Todavia, Costa e Silva (2019) apontam que, ao contrário do que se esperava, a flexibilização curricular no Novo Ensino Médio não garantiu a autonomia estudantil de forma efetiva, ao invés disso, apresentou-se de forma antidemocrática, com limitações na prática. Conforme já discutido, a limitação nas opções de itinerários compromete a proposta de flexibilização. Além disso, a redução de componentes como os das Ciências Sociais transforma o currículo em um instrumento utilitarista, focado apenas na inserção no mercado de trabalho e notória negligência à formação cidadã, prevista na legislação educacional. A reforma ainda elimina a obrigatoriedade de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física, e permite que profissionais não licenciados exerçam o magistério.

Outro descompasso identificado por Silva (2023) está igualmente na extinção da obrigatoriedade de disciplinas atinentes à formação geral básica, associada à permissão de atuação na área da educação os supostos profissionais com notório saber. Associada a essa crítica, a possibilidade de os estudantes cursarem parte da carga horária à distância, além dos precedentes para que os itinerários de formação técnica e profissionalização possam ser ofertados pela rede privada.

Ao analisar modelos institucionais que adotaram a flexibilização curricular, Costa e Silva (2019) apontaram duras críticas à proposta, que vão desde o esvaziamento de sentido dos componentes curriculares à ausência de qualidade e retomada de perspectivas elitistas excludentes da formação humana com base em origens sociais. A fragmentação do Novo Ensino Médio em itinerários específicos fere o direito ao conhecimento da maioria dos jovens, assim como, aprofunda a dualidade e o apartheid social ao favorecer a mercantilização da educação pública.

Uma consulta à legislação demonstrou que houve profunda alteração nos tempos e espaços escolares quanto à organização curricular e à carga horária, o que é identificável na Lei nº 13.415/2017 quando determina:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

O Ministério da Educação – MEC afirma que a principal proposta do Novo Ensino Médio está centrada no aprofundamento do conhecimento nas áreas que os alunos têm mais aptidão e interesse. Com uma carga horária 25% maior em comparação ao modelo antigo, essa organização busca supostamente colocá-los como os principais responsáveis pela própria formação acadêmica (Brasil, 2024).

Outro detalhe destacado pelo MEC é que tanto as escolas públicas quanto privadas teriam o prazo de até 2022 para efetivar a ampliação da carga horária de 800 para 1000 horas anuais. Pelo menos em tese, a proposta visou a redução da evasão escolar a partir da iniciativa integrada ao compromisso de transformar a educação básica brasileira em um modelo à América Latina até o ano de 2030 (Brasil, 2019).

A alteração na carga horária é entendida por Silva (2023) como uma fragilidade da reforma similarmente com a redução de 2.400 horas para 1.800 horas na formação geral básica, reservando 1.200 horas destinadas tão somente aos itinerários formativos considerados como flexibilização. Supostamente, os estudantes poderiam escolher os itinerários, contudo, na realidade, não houve escolha, dada a complexidade que cada Estado encontrou em garantir a oferta destes componentes.

Nessa mesma linha de argumentação, Silva; Krawczyk e Calçada (2023) destacam que a determinação de um teto para os componentes da formação geral abriu caminhos para os Estados reduzirem tal espaço de formação em suas matrizes curriculares. Simultaneamente, os itinerários e percursos formativos foram hipervalorizados na concepção de flexibilização curricular enquanto princípios de autonomia.

Diante desses aspectos apontados, indagamos sobre como desenvolver a autonomia com estudantes que precisam trabalhar e se veem obrigados a cumprir carga horária a distância, de maneira precária pela própria condição de acesso à plataforma. Portanto, qual o sentido da escola pública às juventudes

contemporâneas a partir dessa nova configuração do Ensino Médio? O sistema educacional brasileiro possui estrutura para ofertar um Ensino Médio com carga horária ampliada em tempo integral igualmente em todos Estados?

Sem o intuito de responder aos questionamentos rapidamente ou incorrer em transformar uma pauta tão extensa em resposta simplista, os estudos seguem em sua dinâmica complexa e multifacetada, permeados por embates advindos de uma reforma que transfere recursos públicos para o privado e provoca altos índices de evasão no Ensino Médio em decorrência de problemas estruturais ainda não solucionados (Silva, 2023).

Estes fatores desencadeiam múltiplos desafios em um país composto por Estados com diversificadas manifestações culturais e distintas formas de oferta da educação, culminando no reconhecimento de que uma alteração efetivada sem a devida participação dos atores sociais, reforça as desigualdades de oportunidades, conforme assinalam os estudos de Costa e Silva (2019).

A implementação do Novo Ensino Médio no Brasil tem mostrado algumas experiências em diversos contextos que evidenciam avanços na flexibilização curricular e na articulação entre o ensino e as realidades dos estudantes. Monteiro (2015) aponta que no estado do Ceará, por exemplo, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) têm se destacado por integrar o Ensino Médio à formação técnica. Pelo menos em tese, isso pode garantir que os alunos concluam o ciclo básico adquirindo habilidades técnicas à inserção no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, incentiva a continuidade dos estudos em níveis superiores. Souza e Oliveira (2021) salientam que essa abordagem contribuiu significativamente à redução da evasão escolar e para o aumento do engajamento dos jovens nas atividades escolares.

Outra experiência promissora foi observada no Programa de Ensino Integral (PEI) em Pernambuco, proposta essa na qual amplia a jornada escolar, promove a flexibilização curricular e oferece itinerários formativos diversificados. De acordo com o Instituto Sonho Grande (2020), o PEI não apenas melhorou indicadores educacionais relativos às taxas de aprovação e desempenho acadêmico, mas possibilitou a formação ampliada ao valorizar tanto o desenvolvimento acadêmico quanto as competências socioemocionais. Essa abordagem integral tem sido citada como referência para outros Estados na implementação de políticas voltadas à formação humanística e técnica dos estudantes.

Esses exemplos indicam que, embora a implementação do NEM enfrente desafios, iniciativas bem estruturadas e adaptadas aos contextos regionais têm potencial para torná-lo mais inclusivo, atrativo e conectado às demandas contemporâneas. Experiências como as das EEEPs e do PEI reforçam que, com

planejamento e suporte adequado, o NEM pode oferecer soluções viáveis para aproximar a educação da realidade dos jovens brasileiros.

Em contrapartida, apesar da existência de exemplos promissores do Novo Ensino Médio e de propostas que envolvem a flexibilização curricular, Silva (2023) destaca que um dos principais pontos de crítica a esta proposta educativa está pautada na implementação desses itinerários, especialmente nas escolas públicas. Outros pontos como a falta de estrutura e recursos, a fragmentação dos conteúdos e a oferta limitada de itinerários foram identificados como obstáculos susceptíveis de ampliar as desigualdades entre as redes pública e privada no processo de implementação e execução curricular.

Os itinerários formativos integrados, em conformidade com a legislação educacional, geralmente se vinculam a áreas específicas do conhecimento, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que demanda a conexão com saberes afins para promover a interdisciplinaridade e a coerência curricular (Brasil, 2018). Nesse sentido, a formação acadêmica exigida para esses itinerários reforça o papel da licenciatura como primeiro critério para atuação nos componentes da formação geral. No entanto, os itinerários técnicos ou profissionalizantes, voltados ao desenvolvimento de habilidades práticas e específicas ao mercado de trabalho, criam um potencial descompasso entre a formação acadêmica e as exigências de formação docente devido à falta de especialistas (França; Constantino, 2023).

Além disso, Silva (2023) alerta que a falta de professores com formação especializada nos itinerários técnicos pode limitar a qualidade das práticas pedagógicas, visto que, sem uma base sólida de conhecimento específico, os docentes enfrentam dificuldades em contextualizar e aprofundar o conteúdo das disciplinas, afetando o desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos alunos.

Os debates sobre a estrutura e a organização do Novo Ensino Médio se transformaram em uma extensa pauta, indicando o insucesso da reforma e as propostas de inovação não alteraram significativamente o trabalho escolar na prática. As áreas de conhecimento e as competências se tornaram os eixos principais da organização da atividade escolar na sala de aula, com o acréscimo de itinerários formativos utilizados, como visto, para compor a carga horária de docentes de outros componentes curriculares (Costa; Silva, 2019).

Todos estes fatores, conjuntamente, impulsionaram o movimento #revoguem. Em 2022, com o avanço da implementação da reforma do Ensino Médio, seus efeitos começaram a ser percebidos nas escolas. Desde 2017, artigos científicos com críticas ao Novo Ensino Médio se tornaram constantes no meio acadêmico. Em junho de 2022, uma Carta Aberta foi divulgada com pedido de

revogação da reforma e foram listados dez motivos circunscritos com o apoio de cerca de 250 entidades, com a inclusão dos movimentos sociais, sindicatos de professores, movimentos estudantis e grupos de pesquisa (Corti, 2023).

No entender de Cássio e Goulart (2022), o discurso reformista promovido pela ideia de modernização e melhoria dos atributos educacionais não foi efetivado e a qualidade da escola realmente piorou em função da reforma educacional. Portanto, revogar a reforma do Ensino Médio passou a ser medida desejável, pois isso poderia promover uma situação melhor do que a atual, especialmente porque a maioria dos Estados da federação ainda não havia implementado o NEM de forma massiva nas redes de ensino.

Tanto os estudos de Cássio e Goulart (2022) e de Corti (2023), evidenciaram a profunda insatisfação da sociedade brasileira em relação ao Novo Ensino Médio, o que gerou expectativas por medidas contra a reforma em 2023. A crítica dos estudantes com o Novo Ensino Médio cresceu nas redes sociais levando a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) apoiar publicamente a revogação em fevereiro de 2023 e a convocar um Ato Nacional para 15 de março de 2023. As manifestações ganharam destaque na mídia e trouxeram visibilidade à questão, além do abaixo-assinado endossado pelo Deputado Federal Glauber Braga (Psol), que alcançou 179.500 assinaturas em maio de 2023. Comitês estaduais em defesa da revogação do NEM foram formados por universidades públicas e sindicatos em Estados como Maranhão, Paraná, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Alagoas e Bahia (Corti, 2023).

Com referência à legalidade dos atos que culminaram na consulta pública, foi analisada a Portaria nº 399 de 08/03/2023, coordenada pelo Ministério da Educação que define:

Art. 1º Instituir a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio.

A participação popular foi considerada por Corti (2023) como um avanço alcançado por meio de audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários e pesquisas nacionais envolvendo estudantes, professores e gestores acerca da implementação do NEM nos Estados. Contudo, na formulação de tal consulta, não se mencionou a possibilidade de revogação, mas sim de possíveis ajustes. Isso gerou mais dúvidas e controvérsias sobre a natureza dos encontros e suas reais intenções.

Nesta mesma linha de pesquisa, Cassio e Goulart (2022, p. 291) identificam que um modelo de ensino médio que aprofunda as desigualdades e as condições de escolarização de alunos/as que mais precisam deve ser questionada e revogada como possibilidade de minimizar os impactos sociais em curso no país e “recuperar um debate público e democrático construído a partir das comunidades escolares e movimentos de educação, com vistas à construção de um modelo de ensino médio público que beneficie quem mais precisa”.

Na perspectiva de implementar novos rumos para a última etapa da educação básica brasileira com a revogação do Novo Ensino Médio, o que estava em discussão no Senado era o futuro de 8 milhões de jovens matriculados, em grande proporção, na escola pública, conforme a figura 1.

Figura 1 - Número de matrículas no ensino médio - Censo escolar 2023



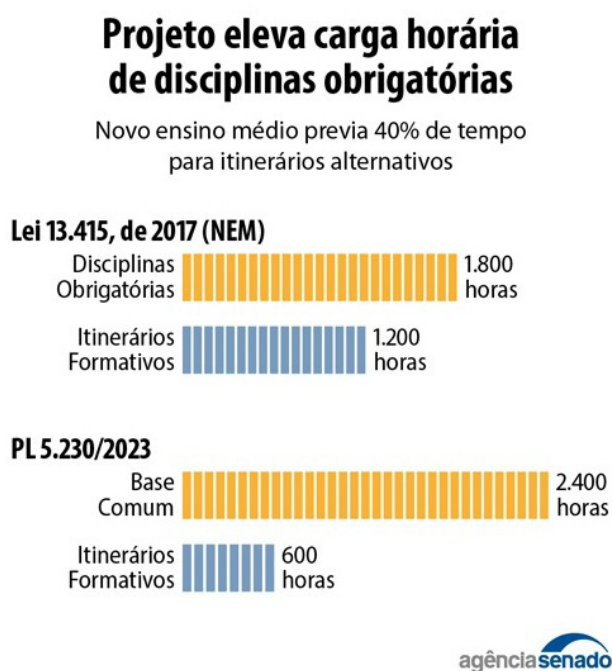
Fonte: Agência Senado (2024, s.p.)

Organizações ligadas à educação alertaram para o risco de um aumento maior das desigualdades entre estudantes das redes pública e privada, já que no novo modelo os matriculados nas escolas públicas frequentam itinerários de qualificação profissional oferecidos na maioria das vezes de maneira precária,

pois muitas escolas carecem de infraestrutura adequada, conforme convergem as produções de Costa e Silva (2019); Silva, Krawczyk e Calçada (2023) e Cássio e Goulart (2022).

Em consulta ao Projeto de Lei 5.230 aprovado em março de 2023 pela Câmara dos Deputados, foi verificável que o texto previa a formulação de novas diretrizes nacionais para o aprofundamento das áreas de conhecimento até o final de 2024, com todas as regras a serem aplicadas pelas escolas a partir de 2025. Ou seja, para os alunos que estiverem em curso na data de publicação da lei, haverá um período de transição às novas regras.

Figura 2 - Projeto de lei eleva carga horária de disciplinas obrigatórias no ensino médio



Fonte: Agência Senado (2024, s.p.)

Ante notórias transições legislativas, laçamos a seguinte preocupação: quais os interesses em atender às demandas emergentes dos jovens, ora com flexibilização curricular, ora com ampliação da base comum? Neste sentido, existe um consenso na literatura pesquisada e na BNCC de que as juventudes são diversas, visto compõem diferentes identidades culturais, sociais, étnicas, raciais e de gênero. Essa diversidade deve ser reconhecida e valorizada no ambiente escolar (Brasil, 2018), seja na oferta de um currículo mais flexível ou pautado na ampliação da base comum.

Todavia, mesmo diante de um projeto de lei baseado em novas reformulações, os itinerários formativos como unidades curriculares flexíveis permaneceram como ponto de maior crítica ao Novo Ensino Médio. A reforma no ano 2017 foi uma pauta amplamente debatida e necessária, mas diante da sanção impositiva, gerou controvérsias, dúvidas e inquietações sobre o ingresso, a permanência e a terminalidade da educação básica por parte das juventudes contemporâneas.

Os resultados da consulta pública à reestruturação da política nacional de Ensino Médio associada a ciclos de reuniões com entidades educacionais, webinários, oficinas de trabalho, seminários, pesquisas com estudantes em âmbito nacional, professores e gestores resultaram na sanção da Lei nº 14.945/2024 cuja nova modificação é impressa:

O presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, na quarta-feira, 31 de julho, a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio.

Na avaliação do ministro Camilo Santana, prevalecem três principais avanços na nova Lei nº 14.945/2024, quais sejam: o aumento da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, a promoção de matrículas em cursos técnicos e a regulamentação dos itinerários formativos, garantindo que as escolas ainda ofereçam opções flexíveis aos alunos sem fragmentar o currículo anterior (Brasil, 2024).

E neste contexto, a trajetória da reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, que implementou o Novo Ensino Médio, não se sustentou e em apenas quatro anos de implantação, reforçou o descompasso entre a formulação de políticas educacionais e a realidade das escolas brasileiras. A reforma apostou na flexibilização curricular e nos itinerários formativos como caminhos para ampliar a autonomia dos estudantes e aproximar a escola das demandas do mercado de trabalho, todavia, sua implementação revelou profundas desigualdades regionais, dificuldades estruturais e a precarização da formação docente, fatores estes que de acordo com Silva (2023), resultaram em restrições de acesso a itinerários diversificados e no aprofundamento da segmentação educacional, motivos que justificaram a sua parcial revogação.

Considerações Finais

A análise do Novo Ensino Médio revela que, embora a reformulação do ensino médio com a flexibilização curricular e o protagonismo juvenil tenham sido apresentados como pilares de uma educação mais inclusiva e moderna, na prática, os desafios enfrentados superaram as potencialidades inicialmente previstas. As desigualdades sociais e regionais, aliadas à falta de infraestrutura e à limitação nas escolhas dos itinerários formativos, mostraram que a promessa de maior autonomia estudantil ainda está distante de ser concretizada. Além disso, o aprofundamento da dualidade entre escolas públicas e privadas ameaçou a equidade no acesso a uma educação de qualidade à medida que reforça padrões históricos de exclusão.

Associada aos fatores internos, a falta de diálogo com a comunidade escolar e a ausência de financiamento adequado para garantir equidade na oferta curricular foram identificados como agravantes ao modelo educacional adotado para o Novo Ensino Médio, o que culminou na revogação parcial da Lei nº 13.415/2017. O fracasso da reforma expõe a necessidade de políticas educacionais que contemplem as reais demandas das juventudes, com a garantia não apenas flexibilidade, mas, sobretudo, de condições materiais, pedagógicas e contextualizadas com as distintas regiões. Assim, a proposta terá maior probabilidade de atingir uma educação pública de qualidade e acessível a todos.

Neste cenário, é necessário que novas alternativas sejam discutidas com a participação ativa e plural da comunidade escolar, com o reconhecimento das diversas subjetividades e experiências dos/das estudantes. Mais do que buscar um modelo ideal de educação, é crucial abrir espaço para diferentes formas de ser e aprender com base na multiplicidade de trajetórias e a partir de oportunidades que dialoguem com as demandas e os contextos específicos das juventudes contemporâneas.

Referências

AGÊNCIA SENADO. **Reforma do ensino médio aprovada pelo Congresso Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 32 de julho de 2024**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art1. Acesso em: 02 de ago de 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso nacional pela educação básica**: MEC-CONSED-UNDIME. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/11.07.2019_Apresentacaoedbasica.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. **Apresentação da Educação Básica**. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/11.07.2019_Apresentacaoedbasica.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio**. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018**, aprovado em 8 de novembro de 2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017.

BRASIL. **Portaria MEC nº 399, de 08 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-399-2023-03-08.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**, Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em consonância com a Lei nº 13.415/2017.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 24 jan. de 2024.

CORTI, Ana Paula. Aprender ou empreender? Os debates do novo ensino médio. **Educação em Foco**, v. 28, n. Dossiê Temático, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/41232/26644>. Acesso em: 7 jun. 2024.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019.

MONTEIRO, Raquel Araújo. **Escolas estaduais de educação profissional do Ceará e a tecnologia empresarial socioeducacional**: a transposição da lógica empresarial para a escola pública. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13039/1/2015_dis_ramonteiro.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

INSTITUTO SONHO GRANDE. Ensino Médio Integral em Pernambuco: as estratégias pedagógicas e de gestão que fazem a diferença. **Produção de Evidências**, n. 02, ago. 2020. Disponível em: https://www.sonhogrande.org/storage/producao-de-evidencias-as-estrategias-pedagogicas-e-de-gestao-que-fazem-a-diferenca.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 de nov. 2024.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 209-225, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ponto de Pauta 69: “novo ensino médio”. **YouTube**, 21 de mar. de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MO02yn1oIes&ab_channel=SEDUFSMANDES-SN. Acesso em: 5 dez. 2023.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS REFORMULAÇÕES NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO



Rosinalva Neres Rocha¹

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis²

1 Introdução

A educação como direito inalienável humano, decorrente de aspirações republicanas no território brasileiro, foi idealizada como “panaceia para todos os males e mola propulsora da ordem e do progresso” (Saviani, 2017, s. p.). Esta característica fez da sociedade do século XXI a herdeira de um sonho cunhado no século passado que se perdeu entre as ilusões do neoliberalismo e do sistema capitalista dominante.

Estudos de Barbosa e Francisco (2024) afirmam que a partir da década de 1990, a ideia de que as reformas educacionais seriam essenciais para aumentar a competitividade e produtividade econômica de países periféricos, ganhou força, especialmente na América Latina e no Caribe. Nesse contexto, o Banco Mundial, em parceria com outras organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE, desempenhou e ainda desempenha papel central ao oferecer recomendações, estratégias e apoio técnico para impulsionar essas reformas educacionais. Estas concepções mercadológicas determinadas por agências reguladoras influenciaram diretamente as ideologias congruentes da conjuntura educacional no contexto histórico brasileiro.

Esta correlação entre os interesses econômicos, políticos e sociais e as intervenções educacionais, se fizeram presentes em normas, legislações,

1 Mestranda pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, rosinalva.rocha@estudante.ufla.br

2 Doutorado em Educação. Professor da Universidade Federal de Lavras, Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação (PPGE/FAELCH/UFLA), fabioreis@ufla.br

currículos e regulamentos educativos, e passaram a ser determinantes nas ideologias históricas que permearam as políticas públicas educacionais brasileiras, conforme destacam Barbosa e Francisco (2024).

Face ao exposto, e na perspectiva de perscrutar uma trajetória das leis de diretrizes e bases da educação nacional como políticas educacionais mais recentes, o estudo foi delimitado para o Ensino Médio com o seu percurso legislativo que revela a complexidade de alinhamento das necessidades educacionais às transformações sociais e com os resquícios de paradigmas ideológicos que culminaram na estrutura desta etapa educacional contemporânea.

Castro e Leite (2006) descreveram que o Ensino Médio no Brasil tem uma história marcada por transformações significativas, afirmativa esta que desencadeia interesses por estudos que consigam evidenciar e nomear tais transformações. Assim, é proposta no presente trabalho, uma análise crítica das principais legislações das políticas educacionais do ensino médio a partir das leis de diretrizes e bases da educação nacional, para compreender os avanços, retrocessos e contradições presentes nos textos legislativos e nos contextos sociais, econômicos e culturais que influenciaram as transformações. O estudo não tenciona adentrar no longo processo historiográfico brasileiro de forma linear, dada a complexidade e amplitude da temática com a impossibilidade de ser descrita em breves estudos.

Para chegar aos resultados objetivados, foi utilizada a revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa dos textos, cuja pesquisa exploratória teve início pela busca na base do Google acadêmico, no Scientific Electronic Library Online - Scielo, no banco de teses da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Capes e em livros publicados no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed.

O levantamento do material seguiu um padrão proposto por Bardin (2011), com pré-análise da busca bibliográfica, exploração, escolha do referencial e tratamento dos resultados com inferências e interpretações. A análise de dados ocorreu com princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

A seleção aconteceu de forma distinta para leis, livros, capítulos de livros e artigos. Os livros foram filtrados com atenção à relevância literária de autores consagrados. Houve inclusão somente dos materiais vistoriados na Webqualis e com textos específicos dos descritores utilizados na pesquisa: ensino médio, políticas educacionais, diretrizes, educação e legislação. Foram adotados os critérios de elegibilidade conforme princípios de Vieira (2022), com inclusão de artigos cujo tema central fosse do rol da revisão. Foram excluídos os materiais dos quais as temáticas se distanciaram textualmente do assunto tratado, assim

como os artigos não qualificados pela Capes.

Os resultados aqui apresentados possuem relevância acadêmica por se constituírem de estudos que não apenas documentam as mudanças legislativas, mas também as relaciona aos contextos macros em que elas ocorreram. Isso proporciona um entendimento das forças motrizes por trás das transformações no Ensino Médio, e permite um olhar mais crítico e informado das políticas educacionais ao longo do século XX e no século XXI. Esta compreensão é fundamental para informar futuras tomadas de decisões e reformas no sistema educacional brasileiro em plano micro, com vistas a uma educação com propostas mais alinhadas às demandas das juventudes que compõem o ensino médio na sociedade contemporânea em suas distintas realidades.

2. Leis de diretrizes e bases da educação nacional: marcos históricos para as reestruturações no ensino médio brasileiro

Consultas a textos legislativos das políticas educacionais, demonstraram que no território brasileiro, somente na segunda metade do século XX, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foram estabelecidos princípios gerais e diretrizes para a educação no Brasil, com a inclusão de questões relacionadas à estrutura e ao funcionamento da educação no país. No entanto, a organização detalhada do ensino médio e suas diretrizes específicas foram definidas posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Na redação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, prevaleceu a nomenclatura do ensino de 1º e 2º grau, o que reforçou as concepções cunhadas em períodos anteriores. O artigo 1º foi revogado com a Lei nº 7.044/1982, que deu uma nova redação ao texto e alterou a palavra qualificação para o trabalho por preparação para o trabalho. É notório ainda, que apesar de as mudanças serem mínimas, o artigo passou a vigorar como:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o

trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

§ 1º - Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

§ 2º - O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes [...]

Art. 74. Ficam integrados nos respectivos sistemas estaduais os estabelecimentos particulares de ensino médio até agora vinculados ao sistema federal. [...] (Brasil, 1971).

A Lei nº 5.692/71 representou assim, uma reorganização significativa do sistema educacional brasileiro, e o segundo grau ganhou enfoque não apenas na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, mas também para a cidadania ativa, para o exercício da criticidade e para o desenvolvimento pessoal (Castro; Leite, 2006). Essa reforma introduziu mudanças consideráveis nos objetivos e na estrutura curricular de tal segmento de ensino, na tentativa de se alinhar às necessidades educacionais e sociais da época (Martins, 2000).

Desde então, a legislação que amparou o ensino de 1º e 2º grau transitou por várias alterações e revisões, com regulamentação delineada nas urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 foi um marco importante na história da educação no Brasil, com um grau de ensino que assumiu caráter profissionalizante com ampla possibilidade de habilitações, porém, se distanciou do seu caráter universal e compulsório, ao ser revogada pela Lei 7.044 de 1982 (Saviani, 2017).

No entender de Castro e Leite (2006), havia uma intencionalidade na medida legislativa, pelo menos teoricamente, amparava a carência de profissionais técnicos no mercado de trabalho e reduzia a pressão sobre o ensino superior, contudo, essa iniciativa não atingiu o efeito desejado. Ela não conseguiu conter o aumento da demanda por vagas nas universidades, enfraqueceu a qualidade do ensino e resultou na proliferação de cursos técnicos artificiais, de baixo custo e que não atenderam às necessidades do mercado. As autoras afirmam que o ensino profissionalizante entrou em declínio porque perdeu a sua identidade, passou a ser nem estritamente preparatório para o ensino superior, nem focado na formação profissional. As instituições de ensino técnico de alta qualidade atraíram a classe média, que estava mais interessada no ingresso em universidades do que em obter um diploma técnico.

Outro marco na educação foi o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em 1966 que entrou em vigor somente em 1976, cujo efeito reforçou igualmente a ideia de que a educação é um direito humano essencial. O acesso à educação passa a ser considerado um meio para garantir outros direitos, como o direito ao trabalho, à participação na vida cultural e política, e ao desenvolvimento pessoal (Souza, et al., 2020).

Entre marcos e contraposições, o grande desafio destacado por Castro e Leite (2006) foi que, apesar da obrigatoriedade de a formação profissional ter sido retirada em 1984, as mudanças efetivas no perfil do ensino técnico somente retomaram a ideia de cunho estrutural. Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, foi estabelecida uma nítida separação entre a educação profissional técnica e o ensino secundarista tradicional.

A LDB de 1996, trouxe mudanças significativas para o Ensino Médio brasileiro, devido à responsabilidade do Estado na garantia de: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...]” (Brasil, 1996, art. 4º). O estudo dessa legislação incide na compreensão de que a redação original da Lei 9.394/96 determinava a oferta do Ensino Médio de forma progressiva e a obrigatoriedade extensiva, e não imediata. Este texto foi alterado pela Lei nº 12.061, de 2009, que passou a vigorar: “II – universalização do ensino médio gratuito”. Esta redação também foi modificada em 2013, conforme segue:

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Como se pode perceber, a LDB de 1996 introduziu a definição de Ensino Médio como a etapa final da educação básica e englobou outras três etapas como obrigatórias desde a educação infantil. Além disso, a lei estabeleceu que o ensino médio deve ter uma duração mínima de três anos e deve oferecer uma formação geral, o que vai além da ênfase anterior no ensino técnico e profissionalizante. As principais mudanças incluíram a estrutura, a ênfase curricular e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, com propositura legal para um alinhamento com as necessidades dos estudantes e da sociedade, e destaque para a formação geral permeada por flexibilidade curricular (Ferreti, 2016).

Estudos de Ferreti (2016) reforçam ainda, que ao longo do século XX, o Ensino Médio passou por travessias que envolveram discussões e propostas de reformas para adaptá-lo às demandas sociais e ao campo ideológico cujo objetivo era supostamente a melhoria da qualidade da educação. Uma das propostas foi consolidada com a aprovação da primeira Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/1998.

Ao avaliar as diretrizes curriculares, Martins (2000) discorre que diante das transformações em curso, neste período, o ensino médio apresentou uma notória disparidade quanto às suas estruturas históricas e à sua capacidade de atender às demandas contemporâneas. Originalmente concebido como uma etapa de transição para o ensino superior na abordagem científico humanista e como uma preparação profissional na vertente técnica, o Ensino Médio enfrentou desafios significativos intensificados pelos questionamentos de ambas perspectivas.

Enquanto, por um lado, passou a formar jovens que buscavam o acesso ao ensino superior, por outro, notadamente, recebeu parcelas consideráveis de jovens e adultos já integrados ao mercado de trabalho, cujo intuito era adquirir novos conhecimentos para ascensão econômica e social (Martins, 2000).

Martins (2000), avaliou assim, que o cenário do Ensino Médio foi calcado entre condicionantes políticos e econômicos, a partir de diretrizes específicas à implementação das políticas educacionais, dentre as quais se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “versão mais elaborada de conceitos e princípios políticos e pedagógicos que aparecem anteriormente em documentos preliminares do Ministério, no Parecer CEB n. 15/98 e na própria Resolução CEB n. 3/98” (Martins, 2000, p. 75).

Aranha (2006) analisa a LDB 9395/96 como uma evolução das políticas educacionais ao longo dos séculos, uma das principais reformas. Os avanços são circunscritos nos amparos legais inovadores, enquanto os desafios são identificados na incapacidade de contemplar as diferentes regiões do país com os seus distintos grupos sociais, nem nos planos ideológicos republicanos e democráticos e tampouco com mudanças de realidades herdadas dos períodos autoritários. A autora enfatiza que a educação foi usada como ferramenta de progresso e integração social, mas que exige na contemporaneidade, olhares atentos para a diversidade e para as desigualdades geradas pelas ações instrumentalizadas na escola e impregnadas de influências ideológicas legislativas.

As descrições se configuram como fragmentos históricos e demandam leituras mais aprofundadas para se compreender a intrincada relação do ensino médio com a sociedade, com a política, a legislação, a formação do alunado, e elevam ainda, a compreensão das motivações de Saviani (2017) em ter reconhecido este período como o legado educacional do longo século

XX brasileiro, com destaque em seus estudos para as mudanças nas políticas educacionais, para as transformações nos métodos pedagógicos e para a evolução do sistema educacional brasileiro.

É inegável o reconhecimento de que desde a promulgação da LDB de 1996, a estrutura educacional sofreu alterações e o ensino técnico se transformou em alvo de iniciativas no intuito de promover o seu desenvolvimento e modernização, com ênfase ora no setor semiprivado e comunitário, ora no setor público, conforme destacam Castro e Leite (2006), contudo, Saviani (2017) reforça que as transformações no sistema educacional brasileiro ao longo do século XX foram profundamente influenciadas pelos contextos sociais e políticos de cada período. No caso do ensino médio, essas mudanças refletem demandas específicas de diferentes momentos históricos, como a expansão da educação pública, a tecnicização curricular e as disputas em torno da formação geral versus a profissionalizante. Essa análise histórica permite compreender como as políticas educacionais foram moldadas para atender às contradições estruturais da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que evidenciam os desafios de integrar diversidade e equidade em suas propostas.

Prevalece um consenso nos estudos de Castro e Leite (2006), Ferreti (2016), Saviani (2017), de que no século XX os movimentos em torno do ensino médio foram concentrados na tentativa de contemplar o contexto sociopolítico e econômico da época, e em contrapartida, os movimentos sociais e intelectuais buscavam um ponto de equilíbrio entre o ensino médio considerado tradicional e a formação técnica profissional.

Saviani (2017) destaca que os resultados das políticas educacionais do século XX não atingiram as transformações necessárias no processo de formação das camadas populares, foram identificados como avanços contextuais do período, mas que causaram amplas controvérsias relativas à ampliação das desigualdades e à promoção da igualdade de oportunidades garantida em lei. Os regulamentos, orientações, diretrizes e parâmetros culminaram em incertezas estendidas ao século XXI em uma contínua busca de novos olhares, novas demandas emergentes e novos direcionamentos para esta etapa do ensino.

Para Martins (2000), habitualmente, prevalece o costume de reinterpretar as diretrizes legais e conferir-lhes novos significados, no entanto, se faz necessário, analisar a conjuntura espaço-temporal para compreender resquícios históricos que perpetuam na contemporaneidade como marcas do um sistema ideológico e legislativo que entremeou as mudanças conceituais no meio social e educacional.

Cada legislação e programa aprovado representou um sistema normativo que sofreu uma reinterpretação por parte das instituições educacionais, dos profissionais do ensino e da sociedade. Face aos contextos históricos, o ensino

médio ficou exposto a um processo multifacetado e dual: uma dinâmica entre o discurso governamental e as normas legais, que resultaram inevitavelmente, em uma ressignificação dessas orientações, conforme destacou Ferreti (2016).

A sociedade brasileira passou por transformações significativas ao longo do século XX, desde mudanças econômicas até transformações culturais e sociais. Esses elementos exerceram influência direta sobre as demandas e expectativas em relação ao ensino médio, e moldaram assim, os objetivos do sistema educacional impressos nas legislações deste período histórico (Souza, et al., 2020).

Em suma, Saviani (2017) afirmou que o século XX foi marcado por legislações e regulamentos que oscilaram em relação às concepções do ensino médio, com notória ambiguidade: ora considerado como uma etapa separada, muitas vezes tratada de forma distinta do ensino fundamental e ora integrado à educação básica, arcabouço este que reflete a urgência em trazer à tona as discussões deste século, e refletir sobre uma educação mais coesa, que proporcione uma transição mais fluida entre as diferentes etapas do processo educacional, com vistas ao alcance do patamar da universalização já amparada legalmente.

Ao consolidar as principais alterações legislativas em nível nacional e com grande impacto sobre o Ensino Médio, é mister reforçar que a Lei 9394/96 demarca um período de intensos debates acerca da universalização do ensino e da reorganização educacional brasileira, o que é possível analisar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Consolidado Linha do Tempo do Ensino Médio no Brasil a partir da Lei 9394/96

Linha do tempo	Descrição
Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 1996	A LDB foi fundamental para estabelecer diretrizes para a educação em todos os níveis e incluiu o Ensino Médio, e marcou um avanço significativo ao definir o papel do Estado na garantia do direito à educação. No entanto, Oliveira; Libâneo e Toschi (2017) destacou que a implementação da LDB enfrentou desafios, especialmente no que diz respeito à adaptação das escolas às novas diretrizes, devido à falta de recursos e de infraestrutura adequada em diversas regiões do país.
Criação do Enem – 1998	A introdução do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi uma tentativa de democratizar o acesso ao ensino superior, mas também influenciou a estrutura curricular do Ensino Médio, que passou a ser mais focada em preparar os alunos para esse exame. Estudos como os de Charlot (2000) apontam que essa ênfase pode ter limitado a formação integral dos estudantes ao reduzir o Ensino Médio a um espaço de preparação para o vestibular, o que desvia o foco da formação cidadã.
Promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010	O primeiro PNE estabeleceu metas ambiciosas para a educação e incluiu o Ensino Médio, mas sua implementação revelou uma lacuna entre as políticas formuladas e a realidade das escolas. De acordo com Cury (2013), muitas metas do plano não foram alcançadas, em parte devido à falta de um financiamento adequado e de mecanismos eficientes de monitoramento e avaliação.

<p>Regulamentação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – 2004</p>	<p>A regulamentação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) buscou ampliar as oportunidades de formação técnica no Ensino Médio e ampliar o aprendizado acadêmico e o técnico. Embora essa medida tenha sido positiva para muitos jovens, Ramos (2021) e Ciavatta (2016) destacam que a implementação foi desigual, com escolas em áreas menos desenvolvidas que enfrentam dificuldades para oferecer infraestrutura e equipamentos adequados para cursos técnicos.</p>
<p>Promulgação da Emenda Constitucional 59/2009</p>	<p>A Emenda Constitucional 59 tornou a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos e incluiu o Ensino Médio. Esse marco representou um avanço em termos de universalização, mas a obrigatoriedade ampliou a demanda sobre o sistema educacional, que ainda carece de infraestrutura e profissionais capacitados, especialmente em regiões mais carentes, conforme descrito por Saviani (2017) ao discutir sobre a ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil e os impactos das mudanças legislativas sobre o acesso e a universalização da educação básica.</p>
<p>Promulgação do PNE 2014-2024</p>	<p>O PNE 2014-2024 estabeleceu novas metas para o Ensino Médio e incluiu a meta de universalização e a redução das taxas de evasão. No entanto, estudos como o de Cury (2013) mostram que a falta de financiamento adequado e as desigualdades regionais dificultaram o alcance dessas metas, especialmente em estados com menor índice de desenvolvimento humano. Este autor analisou os desafios e metas de financiamento e execução das políticas estabelecidas pelo PNE, com relevância para discussões sobre a viabilidade econômica desse plano.</p>
<p>Criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2017</p>	<p>A BNCC foi criada com a intenção de unificar os conteúdos mínimos que devem ser ensinados em todas as escolas do país e proporciona uma base comum para o ensino. Contudo, críticas surgiram com o destaque de que a padronização curricular pode desconsiderar as particularidades culturais e sociais de diferentes regiões e ignorar a complexidade das culturas juvenis, como argumentam autores como Cássio e Goulart (2022).</p>
<p>Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017</p>	<p>A reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, introduziu a flexibilização curricular e os itinerários formativos. Embora essa reforma tenha sido anunciada como um avanço para a personalização do ensino, foi alvo de críticas devido à sua implementação desigual e à falta de recursos nas escolas públicas. Lastória; Almeida e Mello (2018) analisam os retrocessos e desigualdades nas reformulações do ensino médio, enquanto Carvalho e Gonçalves (2021) destacam que essa flexibilização, sem o suporte estrutural necessário, pode criar uma autonomia controlada, onde as escolhas são limitadas pela falta de recursos.</p>
<p>Apresentação do Projeto de Lei 5.230/2023 de Reestruturação do Ensino Médio</p>	<p>A apresentação de um novo Projeto de Lei (PL) em 2023 sugere que as reformas anteriores não atenderam completamente às necessidades do sistema educacional. Esse PL buscou ajustar e corrigir as falhas observadas na implementação da Lei nº 13.415/2017, mas também levantou questionamentos sobre a estabilidade das políticas educacionais e o impacto das constantes mudanças sobre o sistema, conforme destacam estudos de Silva (2023) e Silva; Krawczyk e Calçada (2023).</p>
<p>Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio – 2023</p>	<p>A consulta pública foi um passo importante para envolver a sociedade nas decisões sobre o Ensino Médio, mas muitos críticos apontaram que a participação efetiva de estudantes e professores foi limitada. A falta de divulgação e de um processo inclusivo na consulta pública levantou dúvidas sobre a legitimidade das mudanças propostas (Moreira, 2024).</p>

<p>Implementação do Novo Ensino Médio – 2022-2024</p>	<p>A implementação gradual do Novo Ensino Médio, a partir de 2022, trouxe desafios práticos, especialmente em escolas públicas. Muitas escolas enfrentaram dificuldades para oferecer os itinerários formativos devido à falta de infraestrutura e de profissionais capacitados. Estudos de Silva (2023) mostram que, sem uma estrutura de suporte adequada, a implementação dessas reformas pode reforçar as desigualdades existentes entre escolas públicas e privadas.</p>
<p>Criação do Programa Pé-de-Meia – Lei nº 14.818/2024</p>	<p>O Programa Pé-de-Meia, criado em 2024, representa uma tentativa de aliviar a pressão econômica sobre os estudantes de Ensino Médio e oferece algum suporte financeiro para que possam se dedicar aos estudos sem a necessidade de trabalhar em condições adversas. Esse programa busca promover a permanência escolar e reduzir a evasão, mas enfrenta críticas quanto ao seu alcance e efetividade. Alguns especialistas argumentam que, embora o apoio financeiro seja bem-vindo, ele é insuficiente para lidar com as causas estruturais da evasão escolar, como a falta de condições adequadas de ensino e as desigualdades regionais. Além disso, é questionado até que ponto um programa isolado pode suprir a necessidade de uma política educacional integrada que ofereça não apenas assistência econômica, mas também suporte pedagógico e psicológico.</p>
<p>Promulgação da Política Nacional de Ensino Médio – Lei nº 14.945/2024</p>	<p>A promulgação da Política Nacional de Ensino Médio em 2024 representa o mais recente esforço para adequar o Ensino Médio às demandas contemporâneas. A reinclusão de disciplinas obrigatórias como História, Biologia e Sociologia visa promover uma formação integral, mas críticos argumentam que essa medida pode ignorar as complexidades e diversidades das juventudes brasileiras. Sob uma perspectiva pós-crítica, essa padronização pode ser interpretada como uma tentativa de controle curricular, que prioriza determinadas narrativas em detrimento de uma educação mais plural e inclusiva.</p>
<p>Aprovação da reestruturação do Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – 2024 - Parecer CNE/CEB nº 4/2024, aprovado em 7 de novembro de 2024</p>	<p>Aprovação da reestruturação do Ensino Médio pelo CNE com revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), observadas as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Ação que apesar de atender à consulta pública realizada, suscitou novos debates sobre a centralização do currículo e a autonomia das escolas. A aprovação reforça a necessidade de um currículo unificado, mas, ao mesmo tempo, pode limitar a capacidade das escolas de adaptarem o ensino às realidades locais e culturais de seus estudantes.</p>

Fonte: Compilado feito pela própria autora.

O consolidado na linha do tempo apresentada, destacou marcos importantes na evolução do Ensino Médio brasileiro e evidencia um ciclo constante de reformas e ajustes que refletem as mudanças nas políticas educacionais ao longo dos anos. Esses marcos revelam não apenas as tentativas de adaptação do sistema educacional às necessidades contemporâneas, mas também os desafios que surgem com a implementação dessas mudanças, pauta amplamente discutida nos estudos de Silva (2023).

Silva (2023) retrata ainda que, enquanto não houver um investimento sólido em infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos, essas reformas tenderão a reproduzir desigualdades e enfrentarão dificuldades para

alcançar seus objetivos. Para que o Ensino Médio realmente atenda às demandas contemporâneas, se faz necessário repensar a implementação e execução das políticas educacionais estruturais que garantam a equidade no acesso e na qualidade do ensino em todo o território nacional.

Estudos de Silva (2023) e Moreira (2024) se convergem ao revelarem que a história do ensino médio é marcada por tentativas de reformulação e adaptação às demandas sociais e políticas, mas também evidencia as limitações estruturais e os desafios de implementação dessas reformas. A constante reestruturação desta etapa da educação básica demonstra a complexidade de equilibrar uma formação integral e inclusiva com as exigências do mercado de trabalho e das avaliações nacionais, como o Enem.

Essa necessidade de suporte estrutural nas reformas atuais do Ensino Médio reflete um desafio que, de certa forma, está enraizado na própria história da educação brasileira. Aranha (2006) destaca que, apesar de mudanças significativas, a herança de influências coloniais e religiosas permanece evidente na educação nacional. Neste campo, as dicotomias entre tradição e inovação continuam a impactar as políticas educacionais. Mesmo com os avanços em direção à autonomia e à flexibilização curricular, a estrutura educacional atual carrega resquícios de práticas e valores históricos, o que torna a educação um campo de disputa ideológica e cultural.

Considerações Finais

Habitualmente, prevalece a prática de reinterpretação das diretrizes legais da educação para lhes conferir novos significados, entretanto, para tal finalidade, o estudo demonstrou a relevância de se analisar a conjuntura espaço-temporal para compreender as tendências históricas que perpetuam ao longo do tempo e chegaram na contemporaneidade como marcas de um sistema ideológico e legislativo neoliberal que entremearam as mudanças conceituais da educação no meio político, social e educacional.

Cada legislação aprovada representou um sistema normativo e ideológico dominante que sofreu uma reinterpretação por parte das instituições educacionais, dos profissionais do ensino e da sociedade. Face aos contextos históricos, o ensino médio ficou exposto a um processo multifacetado e dual: uma dinâmica entre o discurso governamental, as normas legais e as distintas realidades prevalentes no território brasileiro.

O grande desafio analisado centrou nas oscilações ocorridas nas legislações e regulamentos em relação às concepções do ensino médio, com notória ambiguidade: ora considerado como uma etapa separada, às vezes tratada de forma distinta do ensino fundamental e ora integrado à educação

básica, arcabouço este que reflete a urgência em trazer à tona as discussões que impliquem em reflexões sobre uma educação mais coesa, que proporcione uma transição mais fluida entre as diferentes etapas do processo educacional, com vistas ao alcance do patamar da universalização já amparada legalmente.

Estes aspectos culminam na urgência em se articular uma política pública híbrida, que se manifeste por meio das práticas dos educadores e das camadas populares que mais sofreram ao longo do tempo com os marcadores sociais e de um sistema que ainda não conseguiu promover na prática a universalização do ensino médio proposto legalmente.

A análise do contexto legal forneceu insights sobre as mudanças estruturais, curriculares e pedagógicas que impactaram diretamente a educação secundária na compreensão de que as influências dos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais afetaram diretamente as diretrizes educacionais no ensino médio no século XX e se estenderam ao século XXI.

O aporte teórico demonstrou que apesar dos esforços concentrados, a estrutura educacional do ensino médio não foi edificada em bases contextuais de valorização da diversidade humanística e regional que envolve as especificidades do Ensino Médio brasileiro, e nem conseguiu contemplar a qualidade educativa com a oferta e a ampliação do ensino de forma universalizada. As pesquisas apontaram assim, que mesmo com as mudanças legislativas, neste século XXI, o ensino médio brasileiro tem enfrentado desafios, como a necessidade de reformas e reestruturações para torná-lo mais relevante e integrado às expectativas das juventudes contemporâneas.

Com fulcro neste estudo, são sugeridas ampliações nas pesquisas em aspectos que não foram possíveis ser tratados neste estudo, como a relevância de se contemplar uma legislação sensível às demandas das juventudes contemporâneas, pois se trata de um conhecimento fundamental para encontrar proposições que venham romper com as concepções ideológicas e estruturais que desencadearam as defasagens na oferta do Ensino Médio no território brasileiro e os altos índices de evasão que permeiam esta modalidade de ensino.

Como apontamentos decorrentes dos achados nos caminhos percorridos pelo material pesquisado, são sinalizadas outras possibilidades de estudo com novas pesquisas que possam corroborar com o entendimento de que a política educacional contemporânea ainda carrega resquícios históricos que demandam projetos de ampliação do ensino médio no Brasil como uma estratégia abrangente para atender o desenvolvimento educacional e a redução das desigualdades com valorização da diversidade de perspectivas que envolvem as juventudes que frequentam esta etapa educacional contemporânea.

Ainda é proposta a ampliação dos estudos sobre as tensões entre a

flexibilização curricular do novo Ensino Médio e as condições estruturais das escolas, como parte do entendimento da educação como um campo de disputa, em que distintas perspectivas ideológicas e culturais se entrelaçam e evidenciam a necessidade de políticas públicas que contemplem as diversidades regionais e as demandas das juventudes.

Assim, este estudo abre novas e amplas possibilidades de pesquisas como estratégias abrangentes na promoção e no desenvolvimento educacional, com vistas a compreender fatos históricos para se investir na contemporaneidade na redução das desigualdades sociais, assim como no fortalecimento da integração entre a cultura organizacional instituída pela legislação institucionalizada no meio escolar e as culturas juvenis. É esperado que as pesquisas articuladas no meio acadêmico, consigam contribuir com o alcance de um Ensino Médio com legislações, políticas públicas, diretrizes e fundamentos pautados na integração da cultura do conhecimento escolar formal, com as culturas juvenis, seus atravessamentos e territorialidades.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Everton Koloche Mendes; FRANCISCO, Marcos Vinicius. A Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) no contexto internacional das reformas educacionais: La Base Curricular Común Nacional y la “nueva” Escuela Secundaria (Ley n. 13.415/2017) en el contexto internacional de las reformas educativas. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad.: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 08 nov 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 08 de nov de 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 08 de nov de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 de nov de 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm. Acesso em: 08 de jan de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 08 de jan de 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 11 de janeiro de 2024.** Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114818.htm. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 32 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm#:~:text=L14945&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,31%20de%20julho%20de%202023. Acesso em: 02 ago de 2024.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 08 de jan de 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Reflexões sobre reforma do ensino médio-Lei 13.415/17 no Rio Grande do Sul. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 3, p. 190-204, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v29n3/1982-9949-reflex-29-03-190.pdf>. Acesso em: 08 de set de 2024.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães; LEITE, Elenice Monteiro. **Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios.** 2006. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3062/1/Cap_3_Livro_Brasil-o_estado_de_uma_na%c3%a7%c3%a3o_2006.pdf. Acesso em: 09 de out. de 2024.

CIAVATTA, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **Holos**, v. 6, p. 33-49, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria.

Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERRETI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos**, v. 6, p. 71-91, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570>. Acesso em: 12 nov 2024.

CURY, Roberto Jamil. Plano Nacional de Educação: questões emblemáticas. In: PINO, I; ZAN, D. (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/sites/www.cedes.unicamp.br/files/documents/2023/06/537b82b3b0b235.99635163.pdf>. Acesso em: 12 nov. de 2024.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n109/n109a04.pdf>. Acesso em: 12 de nov de 2024.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. Cortez editora, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Tecnológica:(re) conceituando a (contra) hegemonia. **Editora Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 28-43, 2021.

SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ponto de Pauta 69: “novo ensino médio”. **YouTube**, 21 de mar. de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MO02yn1oIes&ab_channel=SEDUFSMANDES-SN. Acesso em: 5 dez. 2023.

MOREIRA, Joelmir Cabral. Desafios na reestruturação do Ensino Médio: análise dos instrumentos legais e das políticas educacionais no Brasil. **Olhar de Professor**, v. 27, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23210/209209219211>

SOUZA, Celeida Maria Costa de; et al. O pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais e o direito à educação no Brasil: o PIDESC e o direito à Educação. **Poiesis Pedagógica**, v. 18, p. 52-65, 2020.

VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira. Revisão sistemática como delineamento de pesquisa. In: **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação** / Organizador: Ronei Ximenes Martins. Lavras, Ed. UFLA, 2022.

TENSÃO ENTRE CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS NO ENSINO MÉDIO: REFLETINDO SOBRE ESPAÇOS E TEMPOS INSTITUCIONAIS



Rosinalva Neres Rocha¹

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis²

1 Introdução

Este estudo situa as inter-relações entre a cultura escolar e as culturas juvenis no contexto do Ensino Médio, com vistas a analisar as novas configurações dos tempos, espaços escolares e suas implicações no cotidiano da escola. Justifica-se essa investidura, uma vez que a reformulação do ensino médio no Brasil provocou transformações significativas que afetaram a cultura escolar e os processos de adaptação relativos às manifestações das culturas juvenis. Assim, o objetivo do estudo em tela foi compreender como as práticas e valores de tais transformações sociais e políticas interagem, integram e problematizam o contexto educativo na direção de gerar outros entrelaçamentos entre a escola e a cultura produzida por jovens do ensino médio. Como prerrogativa metodológica, adotou-se a pesquisa bibliográfica em torno dos temas culturas juvenis, cultura escolar e ensino médio envolvendo as plataformas acadêmicas e o material qualificado na WebQualis, com o intuito de identificar, selecionar, organizar e sistematizar as referidas produções.

Em síntese, as interpretações do material trabalhado indicam que as culturas juvenis dialogam com a cultura escolar apenas em determinados aspectos, o que produz desconexões, tensões, resistências, transgressões e conflitos frequentes no interior das instituições. Essas constatações revelam uma importante pauta de reflexão acadêmica e pedagógica acerca dos jogos de poder que envolvem a diversidade cultural presente nas práticas sociais de jovens na contemporaneidade, além de trazer à tona toda premência da escola transformar suas normas, regras, tempos, espaços, currículo e organização didática.

1 Mestranda pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, rosinalva.rocha@estudante.ufla.br

2 Doutorado em Educação. Professor da Universidade Federal de Lavras, Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação (PPGE/FAELCH/UFLA), fabioreis@ufla.br

2 O tempo e o espaço como marcas institucionalizadas na cultura escolar: o (não) lugar das culturas juvenis³

Apesar de os tempos e espaços escolares serem considerados organizações físicas e temporais das ações educacionais dentro da instituição de ensino, Souza (2010) amplia estes termos ao incluir a influência de fatores históricos, culturais e políticos no contexto analítico. Trata-se de considerá-los enquanto princípios essenciais à construção das práticas educativas mais democráticas e oferecer meios à socialização dos jovens em um espaço institucionalizado como a escola, incluindo todos os atravessamentos culturais identificados.

De acordo com Julia (2001), a cultura escolar, institucionalizada pelas forças motrizes legislativas e impulsionadas pelos ideais sociais e políticos, foi gradativamente regulamentada com as normativas, resoluções, pareceres, memorandos, diretrizes educativas, currículos, regimentos e demais documentos que fazem parte da organização formal das instituições escolares. Ela foi estruturada historicamente enquanto herança que demarcou o tempo da/na escola e os seus espaços. Em outras palavras, o tempo de ingresso, escolarização, aprendizagem, intervalo e dos componentes curriculares, na qualidade de uma construção social e histórica e cultural, acaba se ajustando ao contexto de cada época, logo, a cultura escolar assume uma função hierárquica determinada implicando todo o funcionamento e organização da escola.

De fato, a padronização do tempo não se apresenta uniforme e nem linear no meio social, mas interfere diretamente na escola a partir do controle da ocupação do espaço, na realização das atividades ou na dinâmica da ociosidade necessária entre uma ação e outra. Ocorre que os sujeitos aprenderam a entender o tempo “sem perceber os seus condicionantes e o processo histórico e cultural decorrente da sua construção” (Parente, 2010, p. 136).

Para Bourdieu (2007), a cultura é entendida enquanto um sistema de significados, práticas e símbolos transmitidos e legitimados por instituições, especialmente no sistema educacional, e que refletem as relações de poder na sociedade. O autor, nesse sentido, desenvolveu o conceito de *capital cultural*, que representa os conhecimentos, habilidades, saberes e outros aspectos nos quais o sujeito pode utilizar para adquirir vantagens sociais. Argumenta o autor que a cultura não é neutra, mas um campo de luta simbólica por meio do qual, determinados grupos conseguem impor sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, reproduzir desigualdades sociais.

Uma das questões centrais da educação básica no cenário educacional contemporâneo está ancorada nas tensões em torno da cultura escolar e o ensino

³ Texto parcialmente publicado como trabalho completo nos Anais do IV CMD – Volume III - ISBN 978-65-6063-069-7 - DOI 10.47247/MR/6063.069.7.

médio mediante a rigidez nas definições dos tempos e espaços, representadas pelas práticas curriculares, normativas políticas e regras cotidianas. Nesse contexto, a dinâmica de transformação da sociedade, impulsionada pela tecnologia, mediada por meio da diversidade cultural e as formas de comunicação, desafia constantemente a maneira como se compreende, pratica e organiza o ensino médio brasileiro (Dayrell, 2007).

De um lado, tem-se o ordenamento institucional determinado por leis, diretrizes, currículos, tempos e espaços preestabelecidos para garantir a autarquia da escola, de outro, as juventudes resistem e confrontam tais dispositivos pedagógico ocupando o espaço educacional com um conjunto subjetivo de símbolos que as tornam notavelmente distintas das gerações anteriores, como afirma Dayrell (2007).

Ao reconhecer que a cultura escolar é um componente vital do sistema educacional, que reflete os valores, as tradições e as práticas que permeiam as instituições de ensino, por efeito, deve-se compreendê-la igualmente em constante transformação. Isso significa que ela evolui e se adapta de acordo com os desafios e oportunidades apresentados pelos jovens as multiplicidades de experiências e identidades nas quais os envolvem. Ao mesmo tempo, o ensino médio enquanto etapa crucial da formação das juventudes, está intrinsecamente conectado às mudanças culturais e sociais que ocorrem ao seu redor, ou ao menos deveria. Contudo, ao mergulhar na complexidade dessas relações que coexistem nas salas de aula, nos corredores e espaços das escolas, é considerável que os jovens são, igualmente, sujeitos outros em cenários urbanos com distintas associações (Martins; Carrano, 2011). Tais associações se estruturam com base em princípios e padrões de conduta altamente particulares, envolvendo agrupamentos e manifestações culturais juvenis por intermédio de modos de vida dinâmicos e, como tal, incluem um conjunto de códigos simbólicos produzidos nos lugares onde ocupam, nas produções artísticas, nos desejos e idiossincrasias.

Cada estilo de vida possui características que distinguem um determinado jovem dos outros, por meio das quais acabam se tornando marcas transferidas do contexto social para o escolar. Contexto esse no qual as manifestações são fomentadas em meio às produções dos bens culturais (roqueiros, punks, metaleiros, *hip-hoppers*, capoeiristas e nerds), “políticos (grêmios, partidos e/ou tendências políticas e outros), religiosos (evangélicos, carismáticos, umbandistas), de gênero (homossexuais e militantes LGBTT), dentre outros” (Lima Filho, 2014, p. 108).

Ao descrever a escola enquanto um espaço sociocultural com tempos institucionalmente compostos por normativas e regras, Dayrell (2001) lança olhares concernentes à rotina diária de diversos grupos, com inclusão de

homens, mulheres, trabalhadores, negros, brancos, adultos, adolescentes, alunos e professores. De igual modo, isso implica reconhecer o papel dos sujeitos na construção social da escola na qualidade de instituição. Trata-se de compreender que a vida escolar é instituída por complexas relações sociais, o que inclui alianças, conflitos, normas, estratégias de transgressão e acordo. Esse processo contínuo de apropriação dos espaços, normas, práticas e saberes é, portanto, resultado da interação entre indivíduos e a instituição, de forma intrinsecamente heterogênea no tempo e no espaço da instituição escolar.

Nesta perspectiva teórica, o tempo é cultural e instituído pela sociedade capitalista, posto que decorre de construção humana susceptível de transformações, notadamente adotado como símbolo ou instrumento de medida cronológica por grupos sociais. Tanto no meio social quanto no educacional, este mesmo tempo foi aos poucos padronizado e passou a atuar simbolicamente de forma reguladora. Em outros ditos, ao disciplinar as ações e comportamentos, do mesmo modo influencia a percepção individual e coletiva dos eventos físicos, pessoais e coletivos, conforme convergem estudos de Dayrell (2001), Parente (2010) e Thiesen (2011).

Nessa direção, Thiesen (2011) afirma que a escola é parte integrante de uma sociedade complexa, motivo pelo qual foi atingida com a sincronização e a mensuração do tempo em todas as suas associações hierárquicas relativas às dimensões espaço escolarizado. A lógica do tempo e do espaço escolar foi incorporada e legitimada sobre influências da racionalidade do conhecimento científico que realizou recortes e promoveu a fragmentação do saber na forma de disciplinas escolares.

Outra discussão a ser colocada em pauta é a distinção entre a cultura escolar e cultura da escola, no que se refere à existência de mecanismos adaptativos e enfrentamentos concernentes à estrutura de dominação presente na instituição. Isso, por sua vez, carrega marcas da crítica social e de experimentações cotidianas que afetam as subjetividades dos sujeitos por meio dos conhecimentos acadêmicos presentes nos currículos, conforme destacam os estudos de Silva (2006).

Destarte, Silva (2006) preconiza serem evidentes as bases de confronto e conflito decorrentes das determinações externas institucionalizadas no contexto educacional que se refletem nas múltiplas práticas pedagógicas docentes. Razão pela qual a cultura escolar não pode ser vista apenas de forma singular e própria de uma respectiva escola, haja vista a influência de aspectos sociais incidindo sobre ela.

Já o tempo escolar é assim composto por um ambiente dinâmico cujas interações sociais e culturais ocorrem continuamente, motivo pelo qual Dayrell (2001) enfatiza que a escola é formada em meio a determinada rede complexa

de relações entre diversos atores, envolvendo estudantes, professores, gestores e funcionários que, por intermédio de suas práticas cotidianas, constroem significados, normas e identidades.

Para Arroyo (2014), as simbologias sociais presentes nos tempos escolares são múltiplas, partindo da Educação Infantil com as flexibilizações das propostas e chegando até o ensino médio por meio de representações mais estáticas e fragmentadas, pois essa etapa “carrega a representação de um nível escolar rígido em função de seu papel de preparar para o ensino superior, para o vestibular-ENEM e para o trabalho” (p. 68).

Assim como em todas as etapas, modalidades e níveis de escolarização, o ensino médio enquanto últimos anos da educação básica, possui uma organização espaço-temporal estabelecida historicamente que estrutura o seu funcionamento. De igual modo, Krawczyk (2011) acrescenta que estes fatores refletem a importância política e social atribuída a esse segmento, tendo em vista a convivência diária de jovens que enfrentam o desafio da desigualdade educacional. De outra maneira, há uma procura crescente relativa à escolarização vinculada às demandas do mundo do trabalho, fato que impulsiona a necessidade formativa estendida até o ensino médio.

Em tal perspectiva, Luck (2017) aponta que as normas institucionalizadas se aproximam e compõem parte das propostas encetadas na realidade escolar, em virtude do clima institucional e da cultura organizacional impressa no currículo e nas propostas pedagógicas, mecanismos esses produtores das identidades juvenis. Por isso, a cultura escolar, permeada pelo currículo e pela proposta pedagógica desenvolvida na instituição, assume o compromisso de promover a integração entre o arcabouço legislativo e o universo subjetivo dos jovens que frequentam àquele território. Como as juventudes cultivam a necessidade de imprimir as suas marcas identitárias no âmbito educacional, ocorre um entrelaçamento tenso ou ajustado que nem sempre é concebido ou valorizado pelos incumbidos pelos educadores e gestores dos projetos formativos (Silva, 2006).

De acordo com Lima Filho (2014), a forma pela qual os jovens se movimentam e se articulam pode ser interpretada a partir das respectivas participações sociais nas localizações regionais onde estão inseridos, assim como na necessidade de manter e defender os valores construídos em seus estilos de vida, o que atravessa inegavelmente os tempos e espaços escolares. A escola se transforma, assim, em um espaço-tempo interpretado e vivido de maneira pessoal e única pelos jovens que a ocupam. Isso implica, portanto, em reconhecer que espaço não é apenas um local físico, mas um território constituído pelas percepções, emoções, experiências e interações subjetivas das juventudes. A subjetividade dos sujeitos decerto influencia a maneira pela qual o espaço é

entendido e vivenciado, tornando-o uma construção social e emocional, além de física (Bourdieu; Passeron, 2008).

Ao pensar nessas relações entrelaçadas no tempo e no espaço escolar, Leão e Carmo (2021) sublinham que:

É preciso, primeiro, considerar que a escola possui estruturas e formas de organização do tempo e do espaço que seguem uma determinada lógica. Mesmo com as transformações sociais que presenciou ao longo da sua história, a escola, de modo geral, manteve uma forma de organizar tempos, espaços, métodos e currículos que não se alteraram muito (Leão e Carmo, 2021, p. 19).

Essa mesma escola pode ser considerada enquanto um não-lugar das manifestações das juventudes, na medida em que inviabiliza integrar o ambiente às culturas juvenis na execução de projetos educativos. Enquanto os jovens carregam e produzem experiências, anseios e expectativas, o cotidiano da sala de aula e da escola desconsidera a totalidade das dimensões humanas, por meio dos tempos e espaços estabelecidos no currículo de forma estática, muitas vezes incontestáveis, rígidos e inflexíveis (Silva, 2011).

Quanto às relações das juventudes com a escola, Dayrell (2001; 2007) identifica a prerrogativa de que houve alterações históricas atinentes aos direitos dos jovens, tendo em vista a obrigatoriedade em frequentar àquele ambiente institucionalizado. O autor ressalta que a heterogeneidade das culturas juvenis, cotidianamente é confrontada por meio da homogeneização dos ritos, das propostas e estratégias impregnadas na escola. Nesse universo, as experiências de resistência vivenciadas pelos jovens influenciam diretamente na constituição deles “como indivíduos concretos que possuem expressões de gênero, raça, lugar e papéis sociais, fugindo ou se ajustando a escalas de valores, padrões de normalidade e sociabilidade” (Dayrell, 2001, p. 4).

Neste sentido, Magnani (2005) revela as relações conflituosas presentes nas vivências de juventudes intermediadas pela composição dos ‘circuitos urbanos’, grupos nos quais se relacionam intensamente com a cidade e seus espaços, incluindo o território da escola. Simultaneamente, imprimem sentido aos seus atos quando demarcam e constroem suas identidades, nem sempre consideradas na proposta institucional (Dayrell; Carrano, 2014).

Na esteira do debate, Leão e Carmo (2021) reconhecem que a cultura escolar assumiu a função de ‘fabricar’ jovens passivos, por efeito, com dificuldades em assumir posicionamentos mais críticos diante da realidade estabelecida, o que pode resultar no abandono, no desrespeito **às regras** e não aceitação das normas impostas pela instituição.

Nessa perspectiva, refletir e criar processos educativos a partir do ângulo dos acontecimentos, implica desmontar a lógica da educação representacional

moderna. Isso significa renunciar ao objetivo de formar um sujeito, uma consciência ou um indivíduo e investir na produção de singularidades. Logo, Magnani (2005) argumenta que as juventudes são partes integrantes de “um amplo conjunto de recortes com as mais diferentes preocupações – lazer, sociabilidade, posturas afirmativas, religiosidade, ação política, transgressão, gostos musicais” (p. 174). Razão pela qual denuncia toda e qualquer forma de reduzir a diversidade incrivelmente presente na paisagem urbana a um determinado comportamento padrão ‘ditado’ pelo meio social.

Uma escola das diversidades, multiplicidades e livre de comportamentos padronizados ou normatizados, segundo Magnani (2005), considera as diferentes formas de ser jovem na contemporaneidade. Uma vez que eles compõem grupos caracterizados por distintos circuitos ao ocuparem espaços diversos como as baladas *black*, rodas de samba, saída das *raves*, forró universitário, dentre outros. A complexidade dessas práticas culturais culmina na maneira com a qual as juventudes usam e se apropriam do espaço da cidade, sobretudo, como “utilizam seus equipamentos, de acordo com normas e valores que fundamentam escolhas muito precisas” (Magnani, 2005, p. 198).

Entender estes circuitos de jovens imersos nas territorialidades da cidade é conceber que as culturas juvenis expressam identidades construídas na dinâmica social entre o espaço e a sua ocupação, ao mesmo tempo, também frequentam a escola e levam consigo as marcas de tais vivências. Nesse sentido, Dayrell (2007) afirma que os jovens reinventam e atribuem sentidos aos espaços para expressarem suas culturas, especialmente àqueles das camadas populares.

O autor argumenta que essas transformações sociais, culturais e econômicas impactam diretamente os processos de socialização das juventudes, influenciando as práticas sociais e o universo simbólico produzido nas mencionadas interações. Embora a instituição educativa tenha se tornado menos desigual, ainda sustenta injustiças ao produzir uma cultura escolar disciplinadora e normatizadora cujo o controle do tempo e do espaço é fundamental. Mesmo assim, por mais que as escolas carregam marcas históricas institucionalizadas, propostas curriculares elaboradas em consonância e diálogo com as culturas juvenis pode ser uma via para que singularidades e subjetividades outras possam prevalecer.

Dayrell (2007) e Dayrell e Carrano (2014) concebem a escola enquanto local intrinsecamente sociocultural, susceptível na promoção da convivência e do encontro entre as múltiplas dimensões da diversidade juvenil. Esse entendimento evidencia o papel da instituição educativa na qualidade de território simbólico no qual se articulam relações e significados em torno das diferenças culturais. É neste contexto que o currículo, como argumenta Silva (2011), ultrapassa a função meramente instrumental para se tornar um mecanismo multicultural

ativo na produção de significados e de disputas simbólicas.

Silva (2011) reforça que o currículo, longe de ser um conjunto de disciplinas estagnadas no tempo, representa um campo político e cultural dinâmico no qual se forjam identidades e se consolidam relações de poder. Reconhecer o currículo enquanto construção culturalmente situada, permite observar de que forma ele reflete as condições históricas e sociais ao produzir as experiências juvenis no espaço escolar. Assim, o currículo se torna, neste estudo, uma arena na qual as tradições escolares podem se sobrepor e se confrontar com as culturas juvenis, ao mesmo tempo, reconhece conhecimentos produzidos somente por grupos sociais específicos sujeito às contingências de cada época.

O currículo, enquanto demarcador de tempo e espaço escolar, é concebido por Silva (2011) como um mecanismo de produção e disputa de significados, em que se constroem identidades. Ao ser considerado uma arena política e cultural, é influenciado por relações de poder e dinâmicas sociais, servindo tanto à reprodução de estruturas sociais quanto à promoção de transformações.

Assim, a escola opera a partir de dispositivos de poder que regulam discursos e práticas sociais e o currículo se apresenta, assim, na qualidade de um agenciador dos sujeitos na negociação e subversão dessas forças. Não existe uma abordagem livre de poder, mas “o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade” (Silva, 2011, p. 149).

Ainda de acordo com Silva (2011), todo conhecimento depende de uma relação de poder, motivo que justifica novos olhares e concepções a respeito do currículo enquanto lugar, espaço, território. “O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 2011, p. 150).

Assim, o currículo é produzido no cerne da cultura escolar, com reproduções que às vezes modificam, refletem e perpetuam relações de poder desiguais e ideologias dominantes (Silva, 2011). Neste sentido, questiona-se: como integrar a cultura, o tempo e o espaço destinado ao ensino médio à diversidade cultural inerente às juventudes?

A resposta sugerida como saída desse imbróglgio poderia se ancorar na propositura de um currículo dialogado, no entanto, dada a complexidade na qual se entrelaçam a cultura escolar e as culturas juvenis, qualquer explicação rápida é no mínimo simplista. Por essa razão, a questão que se impõe vai além de como a cultura escolar se adapta ou interage com as culturas juvenis, pois é necessário questionar como a escola, enquanto espaço normalizador, contribui com a formação e a valorização das identidades juvenis, conforme assinalam Bourdieu (2007) e Thiesen (2011).

3 Resultados e discussão

Como se pôde perceber, a cultura escolar produz tempos e espaços permeados por complexas interações em ajuste ou confronto com as culturas juvenis no ensino médio. Evidenciando, assim, tanto os pontos de convergência quanto os conflitos inerentes à dinâmica da convivência com as culturas juvenis, caminho esse importante para repensar as estruturas pedagógicas da escola. A cultura escolar, historicamente institucionalizada e normatizada por legislações e diretrizes, desempenha um papel central na formação das subjetividades das juventudes. Todavia, conforme argumentam Bourdieu (2007) e Silva (2011), a escola também reflete e reproduz desigualdades estruturais, ao operar enquanto espaço de poder que regula práticas, discursos e organizações curriculares inflexíveis. Em meio a este contexto, a cultura escolar instituída nem sempre se configura na qualidade de um espaço ou lugar das juventudes, das suas expressões, manifestações culturais ou das suas simbologias distantes da padronização imposta no processo de convivência institucional.

No cenário contemporâneo, marcado por rápidas mudanças socioculturais e pela diversidade de práticas juvenis, a instituição educacional enfrenta o desafio de reconhecer e dialogar com essas manifestações e de se adaptar às interfaces das juventudes presentes e suas manifestações culturais. Dayrell (2007) destaca que os jovens trazem para o espaço escolar uma multiplicidade de vivências e significados, o que exige da instituição uma reflexão acerca do seu papel historicamente nomeado de reprodutor do patrimônio de saberes da humanidade. A fragmentação dos tempos e espaços escolares, identificada por Parente (2010) e Thiesen (2011), traz à lume um modelo ainda rígido e pouco adaptável às realidades juvenis. Entretanto, ao mesmo tempo em que a escola atua no disciplinamento, ela similarmente pode ser ressignificada pelas práticas juvenis. Momento no qual as possibilidades emergem com novos sentidos e olhares sobre as identidades, sobretudo, na imersão de perspectivas que valorizem diversidade e a pluralidade cultural produzida no contexto das juventudes.

A análise aponta que os jovens, ao ocuparem os espaços escolares, levam consigo códigos culturais oriundos de seus contextos sociais e urbanos, conforme salientado por Magnani (2005) e Martins e Carrano (2011). Esses códigos presentes nos gostos musicais, nas formas de organização política e na corporeidade, frequentemente são identificados como subversivos em um lugar que resguarda e prioriza a normatização.

Todavia, Deleuze e Guattari (1996) preconizam que as culturas juvenis podem ser compreendidas a partir de agenciamentos coletivos constitutivos de redes de significados fluidas e rizomáticas. Apesar de serem, muitas vezes, incompatíveis com a linearidade e o controle, característicos da escola, estas

redes são importantes vias de entrelaçamento do respeito e da convivência com a diversidade cultural. Nesse sentido, a escola deixa de ser um espaço puramente opressor e se torna um terreno de disputas simbólicas, onde as juventudes negociam e reconfiguram as normas estabelecidas.

Os dados revelam, assim, que o currículo escolar, longe de ser um dispositivo neutro, é um mecanismo ativo na produção de identidades e disputas de poder (Silva, 2011). Ao mesmo tempo em que organiza e padroniza os saberes, ele também abre espaço para que as culturas juvenis se manifestem e desafiem as estruturas existentes, entretanto, o estudo sugere que a escola abra espaços de diálogos e valorização da diversidade. A escola se apresenta enquanto um espaço de tensões e possibilidades nas quais o encontro entre a cultura institucional e as culturas juvenis pode gerar tanto conflitos quanto novas formas de interação e aprendizado. Essa dinâmica complexa reflete a necessidade de repensar o papel do ensino médio em um mundo cada vez mais plural e entrelaçado pela dinâmica da diversidade.

Considerações Finais

O presente estudo analisou as complexas relações entre a cultura escolar e as culturas juvenis no ensino médio, evidenciando como os tempos e espaços escolares, historicamente estruturados, entram em tensão com as expressões culturais dos jovens. Os aportes teóricos trouxeram à tona que a escola é um território sociocultural dinâmico, apesar de as normas institucionais prevalecerem, existem amplas possibilidades de diálogo com as subjetividades das juventudes, no sentido de priorizar uma constante negociação em detrimento às imposições.

Embora a cultura escolar atenda a padrões normativos instituídos legalmente com reprodução de estruturas de poder e conhecimento, os achados do estudo evidenciaram potenciais de valorização da diversidade e das manifestações culturais das juventudes. Ao ocuparem os espaços escolares, os jovens trazem consigo códigos culturais diversos que desafiam as normatizações tradicionais, por essa razão, as interações revelam tanto conflitos quanto possibilidades de transformação. Além de indicar que a escola pode atuar enquanto espaço de resignificação e inovação, cuja finalidade deva ser abrir-se ao diálogo com as realidades plurais que a compõem. Nesse cenário contextual, o currículo se destaca como um elemento central, para além da organização de conteúdos programáticos, pode incentivar à valorização das identidades e o reconhecimento da diversidade.

O estudo ressaltou ainda que as práticas e valores juvenis considerados subversivos, acabam interagindo, confrontando e movimentando o ambiente escolar e gerando novos enlaces entre a educação formal e as expressões culturais dos envolvidos. Os resultados apontam a relevância da ampliação

do debate sobre a valorização das culturas juvenis no meio escolar, sugerindo assim, que futuras pesquisas explorem estratégias pedagógicas e políticas educacionais que promovam tal integração de maneira efetiva. De igual modo, a mencionada abordagem pode contribuir à criação de um ensino médio mais inclusivo e alinhado às demandas contemporâneas, bem como, permitir que a escola transcenda seu papel normativo e se consolide enquanto espaço de aprendizagem plural.

Ao aprofundar as reflexões propostas, será possível examinar em que medida as práticas e normas, muitas vezes de forma implícita, criam hierarquias culturais e posicionam as juventudes em espaços dicotômicos de inclusão ou exclusão. Mais ainda, novos debates poderão explicitar de que forma as juventudes em suas diversidades instituem as suas próprias regras, ressignificam os espaços educativos e revelam a complexidade do poder, da construção da identidade e da resistência naquele contexto.

Referências

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: Por quê?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reinaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://classroom.google.com/c/NTk3MTYzMDYyNjUz/m/NTQzMjU4MjU2MTYx/details?pli=1>. Acesso em: 22 de mar. de 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs. **Capitalismo e esquizofrenia** (Vol.3). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241547/mod_resource/content/1/JULIA%20Dominique_A%20cultura%20escolar%20como%20objeto%20hist%C3%B3rico.pdf. Acesso em: 15 de dez 2024.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, n. 144, p. 752-769, set/dez. 2011.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; CARMO, Helen Cristina do. **Juventudes e escola**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais: RCS**, v. 45, n. 1, p. 103-118, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2421/1874>. Acesso em: 07 de out. de 2024.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Vol. V. Editora Vozes Limitada, 2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <https://classroom.google.com/c/NTk3MTYxZMDYyNjUz/m/NTQzMjU4MjU2MTYx/details?pli=1>. Acesso em: 22 de mar. de 2024.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação. Santa Maria**, p. 43-56, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v36n01/v36n01a04.pdf>. Acesso em: 07 de out. de 2023.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventudes e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em revista**, v. 26, p. 135-156, 2010.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em revista**, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tempos e Espaços de Formação Escolar: A organização da escola primária no Brasil (1890-1930)**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, v. 27, p. 241-260, 2011.

ÍNDICE REMISSIVO



A

Acessibilidade 34, 38, 40, 126, 127
Alunos neurodivergentes 152, 154
Análise de Discurso Materialista 194, 195, 199
Arte 83, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 148
Atividades lúdicas 11, 19, 20, 23, 26
Autismo 140, 151, 154

B

Base Nacional Comum Curricular 70, 76, 81, 98, 102, 230, 231, 235, 241, 242, 251, 255

C

Comunidades Rurais 157, 175
Conhecimento Tecnológico 55, 56
Cultura 56, 70, 74, 80, 93, 120, 122, 131, 134, 135, 140, 148, 183, 215, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269
Currículo 29, 40, 42, 45, 52, 75, 93, 106, 119, 229, 231, 232, 238, 239, 252, 258, 262, 263, 264, 265, 267, 269

D

Defectologia 131, 141
Deficiência 28, 29, 30, 32, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 138
Democratização 68, 74, 76, 127, 155
Desenho Universal para a Aprendizagem 28, 29, 30, 43
Desenvolvimento integral do aluno 99, 104, 105
Desigualdades educacionais 76, 151, 219, 223
Disciplinarização do sujeito 80, 82, 89
Docentes 54, 55, 60, 62, 63, 65, 75, 103, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 183, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 235, 261

E

Educação 1, 7, 9, 11, 17, 18, 19, 21, 27, 28, 29, 36, 38, 43, 44, 45, 53, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 76, 77, 91, 96, 97, 98, 106, 108, 119, 120, 121, 123, 125, 128, 129, 130, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 156, 157, 182, 193, 194, 205, 217, 218, 219, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 262, 269

- Educação Básica 1, 7, 9, 19, 74, 96, 119, 121, 123, 140, 147, 148, 182, 218, 219, 226, 227, 241
- Educação brasileira 97, 106, 253
- Educação de Jovens e Adultos 108, 119, 120, 121
- Educação Especial 28, 38, 123, 130, 218
- Educação estética 93, 94, 95
- Educação Inclusiva 28, 29, 121, 125, 128
- Educação socioemocional 98, 99, 100, 102, 104, 105
- Empreendedorismo 45, 47, 53
- ENEM 3, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 90, 262
- Ensino 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 92, 97, 98, 99, 101, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 125, 127, 130, 131, 139, 140, 142, 143, 148, 151, 152, 153, 154, 176, 213, 214, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 265, 266, 267, 268, 269
- Ensino-aprendizagem 9, 12, 16, 21, 27, 55, 62, 64, 92, 125, 142, 153, 220
- Ensino Médio 34, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 56, 58, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 83, 86, 109, 182, 189, 190, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 268, 269
- Ensino Médio em Tempo Integral 45, 53, 230, 241
- Ensino superior 41, 45, 78, 82, 83, 98, 99, 153, 246, 248, 250, 262
- Escola pública 39, 45, 46, 114, 230, 233, 237, 242
- Escrita 78, 79, 90, 132, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217
- Estequiometria 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27
- Exame Nacional do Ensino Médio 78, 81, 83, 86, 250
- F
- Feminismos 183, 186
- Filos ctenophora e cnidaria 12, 13, 14, 15
- Flexibilização curricular 67, 68, 75, 76, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 251, 253, 255
- Formação continuada 58, 66, 75, 105, 111, 125, 127, 219, 220, 222, 223, 224, 231
- Formação de professores 16, 18, 65, 108, 111, 143, 147, 148, 223, 227
- Formação profissional 44, 75, 120, 246, 247
- Funções psicológicas elementares 133, 139
- Funções psicológicas superiores 133, 135, 138, 141
- H
- História das Mulheres 183, 184, 193

I

Identidade de gênero 194, 195, 199, 200, 202
Inclusão social 52, 126, 127, 129, 195
Iniciação Científica 207, 208
Inteligência Artificial 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 155
Itinerários formativos 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 229, 230, 231, 233,
234, 235, 239, 240, 242, 251, 252, 257

L

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 122, 124, 128
Lei de Diretrizes e Bases 28, 68, 119, 130, 218, 226, 245, 246, 247, 250, 252
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 68, 119, 130, 218, 226, 245,
246, 247, 252
Lei nº 14.945/2024 67, 68, 69, 70, 71, 228, 239, 252
LGBTQIAPN+ 5, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202
Literatura 54, 65, 66, 75, 95, 101, 161, 238

M

Memorização 11, 16, 19, 20, 27
Mercado de trabalho 44, 45, 46, 47, 48, 53, 69, 73, 109, 110, 122, 126, 128,
229, 231, 232, 234, 235, 239, 246, 248, 253
Ministério da Educação 44, 76, 96, 148, 232, 233, 236, 241

N

Novo Ensino Médio 44, 45, 52, 53, 68, 70, 73, 74, 75, 76, 228, 229, 231, 232,
233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 251, 252, 256

P

Paulo Freire 9, 95, 119, 150, 151, 155, 229
Pedagogia da Autonomia 151, 156
Planificação participativa 158, 164, 166, 167, 168, 170, 172, 176, 178
Planos Estratégicos 157, 161, 168, 175
Políticas públicas inclusivas 126, 127
Professor 11, 16, 21, 22, 29, 30, 38, 48, 51, 53, 55, 56, 62, 63, 64, 65, 66, 82,
99, 101, 103, 104, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 139, 140,
148, 217, 224
Psicologia 98, 99, 100, 101, 104, 105, 140, 141, 202
Psicologia Histórico-Cultural 131, 135, 138, 139

R

Recursos pedagógicos 29, 30, 31, 32, 34, 40, 41, 42, 140, 252

S

Sala de aula 7, 9, 12, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 42, 55, 57, 60, 61,
62, 64, 81, 95, 99, 102, 103, 109, 111, 114, 116, 117, 127, 154, 185, 186,
235, 263

T

Tecnologia 40, 54, 63, 65, 124, 143, 147, 151, 153, 242, 260

Tecnologias assistivas 42, 152, 156

Trabalho docente 110, 111, 114, 120, 219

Transtorno do Espectro Autista 39, 130, 138, 140, 150, 151

V

Vigotski 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 141

