

ANAIS:

**3º COLÓQUIO
do PPGFOPRED**

Políticas Públicas para
Educação Superior

Organização

Jónata Ferreira de Moura

Késsia Mileny de Paulo Moura



EDUFMA

3º COLÓQUIO
do PPGFOPRED

Políticas Públicas para
Educação Superior





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Vice-Reitor

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos



EDITORA DA UFMA

Diretor
Conselho Editorial

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Prof^a. Dra. Diana Rocha da Silva
Prof^a. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro
Prof^a. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ANAIS:

**3º COLÓQUIO
do PPGFOPRED**

Políticas Públicas para
Educação Superior

Organização

Jónata Ferreira de Moura

Késsia Mileny de Paulo Moura



São Luís



EDUFMA

2023

Copyright © 2023 by EDUFMA

Projeto gráfico	<i>Camila Grazielly Rego de Sousa</i> <i>Kessia Mileny de Paulo Moura</i>
Diagramação	<i>Francisco Batista Freire Filho</i>
Revisão	<i>Jónata Ferreira de Moura</i>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (3.: 2023: *Imperatriz*).

C719c

Anais do 3º colóquio do PPGFOPRED: políticas públicas para educação superior / Organização de Jónata Ferreira Moura e Késsia Mileny de Paulo Moura - São Luís: EDUFMA, 2023.

930p. : il.

ISBN 978-65-5363-352-0

1. Políticas públicas - Educação superior. 2. Professores – Formação - Educação básica. 3. Professores – Formação – Educação superior. 4. Práticas educativas 5. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). I. Moura, Jónata Ferreira. II. Moura, Késsia Mileny de Paulo. III. Título.

CDU: 37.014:378

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Marla de Sousa Rosa Bertolla – CRB 13/684

CRIADO NO BRASIL [2023]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma.sce@ufma.br

COMISSÃO ORGANIZADORA E CIENTÍFICA

III COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Coordenação Geral

Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura UFMA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio UFNT

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli UFMA

Prof.ª Dr.ª Betânia de Oliveira Barroso UFMA

Comitê Científico

Prof.ª Dr.ª Cristiane Dias Martins da Costa (CCCO/UFMA)

Prof.ª Dr.ª Francisca Melo Agapito (PPGFOPRED/UFMA)

Prof.ª Dr.ª Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar (UEMASUL/FEST)

Prof.ª Dr.ª Herli de Sousa Carvalho (PPGFOPRED/UFMA)

Prof.ª Dr.ª Ilma Maria de Oliveira Silva (PPGFOPRED/UEMASUL)

Prof.ª Dr.ª Iris Aparecida Custódio (HIFOPEM)

Prof.ª Dr.ª Kelly Almeida de Oliveira (CCCO/UFMA)

Prof.ª Dr.ª Kelly Lislie Julio (PPGFOPRED/UFMSJ)

Prof. Dr. Christiano Roberto Lima de Aguiar (UEMASUL)

Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa (CCIm/UFMA)

Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais (CCCO/UFMA)

Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura (PPGFOPRED/UFMA)

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio (PPGFOPRED/UFNT)

Prof. Doutorando John Jamerson da Silva Brito (UFJF)

Site, Inscrição e Certificado

Jónata Ferreira de Moura
Raimundo Nonato de Pádua Câncio

Comunicação e Redes Sociais

Camila Grazielly Rego de Sousa
José Miguel Rodrigues Tavares
Kessia Mileny de Paulo Moura

Infraestrutura/Monitoria

Andréia Cristina Silva dos Santos
Betânia de Oliveira Barroso
Isabel Cristina de Oliveira Santana Silva
Jorge dos Santos Silva
Leiane da Costa Leandro Nascimento
Mariana Ribeiro Cardoso Sousa
Mônica Leticia Sousa Vale
Welingthon dos Santos Silva

Cultura

Witembergue Gomes Zaparoli

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
EIXOS TEMÁTICOS	22

EIXO TEMÁTICO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: diálogo entre universidade e escola de educação básica	24
---	----

Ruth Melo Paulo Veloso
Ilma Maria de Oliveira Silva

SABERES NECESSÁRIOS À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	37
--	----

Leiane da Costa Leandro
Herli de Sousa Carvalho
Maria Zilma Rodrigues Silva

DOCENTES EM FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: histórias entrelaçadas pela teoria e prática	56
--	----

Simone Regina Omizzolo
Francisca Melo Agapito

ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM MATEMÁTICA NO ESTADO DO MARANHÃO PARA O ANO DE 2023	75
---	----

Marcos Vinicius Vasconcelos Freitas
Alex de Sousa Lima
Arlane Manoel Silva Vieira

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ORGANIZAÇÃO DA JORNADA EDUCATIVA	93
Rauena Mesquita de Carvalho Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro	
METODOLOGIAS ATIVAS: uma experiência do uso da charge no ensino de geografia	112
Adriana do Vale Soares Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira	
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES NO BRASIL: marcos legais, programas e perspectivas futuras	132
Rômulo Bezerra da Silva Thayse Suellen Gomes Messias Silmara Sousa Oliveira	
O USO DE TECNOLOGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO BÁSICO REGULAR	146
Lucas Costa Vieira Francisca Melo Agapito	
O CURRÍCULO NA ESCOLA NORMAL DO PARÁ (ESCOLA NOSSA SENHORA DO AMPARO E O LICEU PARAENSE): a formação como professora normalista da maranhense Carlota Carvalho	162
Welingthon dos Santos Silva Kelly Lislíe Julio	
REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	175
Jorge dos Santos Silva Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro	

O PROCESSO DE ADESÃO AO MAGISTÉRIO A PARTIR DOS
ESTUDOS DE GÊNEROS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....190

Leandro de Almeida Costa
Jónata Ferreira de Moura

GESTÃO DO CURRÍCULO PELA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA E AS IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES209

André Ferreira Bezerra
Rinalva Sales de Oliveira Cabral
Carlos André Sousa Dublante

EXPLORANDO A MARANHENSIDADE NO ENSINO DE
GRANDEZAS E MEDIDAS POR MEIO DE SEQUÊNCIAS
DIDÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL229

Ana Clara de Aguiar Sousa
Jónata Ferreira de Moura

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E
DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE
ÁLGEBRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL, A PARTIR DA MARANHENSIDADE.....242

Carlos Humberto Silva de Sousa
Jónata Ferreira de Moura

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES255

Ítalo Bruno de Vasconcelos Moura
Francisco de Assis Carvalho de Almada

O MÉTODO BIOGRÁFICO COMO DISPOSITIVO
PARA CONHECER TRAJETÓRIAS DOCENTES
E A RELAÇÃO DE GÊNEROS E SEXUALIDADES269

Susy Kelly Azevedo de Melo
Jónata Ferreira de Moura

A MARANHENSIDADE NO ENSINO DE GRANDEZAS
E MEDIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....284

Hego Henrique Monteiro Matos
Jónata Ferreira de Moura

FORMAÇÃO DOCENTE E A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....299

Sherlene Regea Araújo Farias
Larissa Renata dos Santos Pereira
Jhonatan Wendell Tavares Ferreira

A CONSTITUIÇÃO EM MIÚDOS II COMO
FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO: um diálogo com estudantes do
Instituto Federal do Maranhão de Imperatriz.....315

Erica de Sousa Costa
Fernando Bezerra Chagas
Adriano Bezerra Pereira

DIÁRIO DE UMA PROFESSORA: um olhar sobre
TEA no CEI Diva Corvelo em Timbiras/MA335

Maria Luana Lima da Silva
Kelly Almeida de Oliveira
Aldineia Lima Costa

EIXO TEMÁTICO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PROGRAMA NACIONAL DE
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PNAE.....356

Reinaldo Silva França
Antonio Alves Ferreira

O NEOLIBERALISMO E SEUS DITAMES FRENTE
AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR369

Líllian Maria Barros Araújo
Antonio Alves Ferreira

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
EM NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA:
reflexões a partir de manchetes jornalísticas384

Joelson de Sousa Morais

LEI DE COTAS NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR:
conquistas, desafios e perspectivas futuras400

Ellen Patrícia Braga Pantoja
Juliano de Azevedo Santanna

EIXO TEMÁTICO 3

PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES, PLURICULTURAIS, DA DIVERSIDADE E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

A COMUNIDADE DE PIQUIÁ DE BAIXO EM AÇAILÂNDIA –
MARANHÃO E SUA CAMINHADA NA LUTA POR DIREITOS418

Jordânia da Conceição Silva
Yoná Luma Campos Ferreira
Betania Oliveira Barroso

A DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS
DO MARANHÃO NO DOCUMENTO CURRICULAR
DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA)434

Thalia Braga Costa/a
Ilma Maria Oliveira da Silva/a

A DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	450
Rinalva Sales de Oliveira Cabral André Ferreira Bezerra Carlos André Sousa Dublante	
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DOCENTE: superando desafios	470
Lígia Graziela de Carvalho Veloso Betânia Oliveira Barroso	
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A DIVERSIDADE CULTURAL	485
Robson Abreu de Oliveira Ilma Maria Oliveira da Silva	
A FUNÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DA CASA FAMILIAR RURAL DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ	500
Noelza Lopes de Sousa Witembergue Gomes Zapparoli	
À LUZ DA LAMPARINA: vivências e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos	512
Hildiones Silva e Silva Ilma Maria de Oliveira Silva	
ABORDAGENS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO: problematizando somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	532
Fernando Sousa Lima John Jamerson da Silva Brito Witembergue Gomes Zapparoli	

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL548

Vilene Siqueira da Silva
Dimas dos Reis Ribeiro

APRENDIZAGEM COLABORATIVA: desafios da educação
durante e depois da Pandemia do COVID-19565

Francisco das Chagas Rodrigues
Mendonça Betânia Oliveira Barroso

CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM E O
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS:
as brincadeiras na educação infantil
e seus impactos nas relações sociais579

Maria Regina dos Santos Costa
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

CONEXÕES ENTRE ENSINO DE GEOGRAFIA
E DIVERSIDADE CULTURAL: a integração de
saberes locais às práticas docentes em turmas
do ensino fundamental maior da U.I Dr. Francisco Batista.593

Antonio Anderson Lindoso Bergê
(bergelindo37@gmail.com)
Witembergue Gomes Zapparoli
(wg.zapparoli@ufma.br)

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO:
uma análise sobre a dimensão educacional
a luz da teoria histórico-cultural609

Jamelle Esthefannie Lima Silva
Frank Sérgio Vaz
Francisco de Assis Carvalho de Almada

DEBATE DE GÊNERO NA ESCOLA: GARANTIA DE DIREITO HUMANO	625
Léia de Oliveira Ribeiro Yoná Luma Campos Ferreira Jordânia da Conceição Silva Betânia Oliveira Barroso	
DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM DE SURDOS DA ESCOLA BILÍNGUE FRENTE AO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19	641
Antonio Hercles Coêlho Almeida Francisca Melo Agapito	
DONAS DE CASA E SEU TRABALHO: formação e desafios	655
Renata Sousa Borralho	
ESCOLA CIDADÃ: análise das diretrizes pedagógicas de habilidades socioemocionais estabelecidas no Documento Curricular do Território Maranhense	668
Kaique Sampaio Santos Betania Oliveira Barroso	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	687
Antonia Thelma Araújo dos Santos Marcos Fábio Belo Matos	
GAMIFICAÇÃO E APLICABILIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: um breve levantamento teórico-epistemológico	710
Paula Milena Magalhães Miranda	

HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS: literatura e as interfaces da narrativa krikati	728
Márcio Ronald Lopes Ilma Maria de Oliveira Silva	
IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	740
Walbicleia Correia Furtado Dimas dos Reis Ribeiro	
LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA	753
Fausto Ricardo Silva Sousa Tatiara Barbosa Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas	
“NÃO VAI ORAR NAS MINHAS COSTAS”: um relato de experiência na luta contra a intolerância religiosa no ensino superior	771
Jhonatan Wendell Tavares Ferreira Heriverto Nunes Mendonça Júnior Kelly Almeida de Oliveira	
NARRATIVAS GUAJAJARA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA INDÍGENA	789
Maria José de Sousa Silva Raimundo Nonato de Pádua Cânciao	
O CEMITÉRIO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA E MATEMÁTICA	807
Paula Cristina Aquino Dimas dos Reis Ribeiro	

O CURRÍCULO COM FOCO NA INCLUSÃO DE
CRIANÇAS ATÍPICAS NO AMBIENTE REGULAR DE ENSINO822

Frank Sérgio Vaz

Jamelle Esthefannie Lima Silva

Francisco de Assis Carvalho de Almada

O PAPEL DAS DIRETRIZES CURRICULARES
MARANHENSES NA PROMOÇÃO DA
INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA842

Brunno Saraiva Sousa /a

Witembergue Gomes Zaparolli/a

POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA:
relato de experiência do projeto Mulher
Maravilha do Centro de Defesa da
Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán.....856

Yoná Luma Campos Ferreira/a

Jordânia da Conceição Silva /a

Leia de Oliveira Ribeiro/a

Betânia Oliveira Barroso / a

PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES
A PARTIR DE BRINCADEIRAS DE RODA869

Lauzilene Matos Marques

Herli de Sousa Carvalho

Domingos de Almeida

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS
CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS FREIRIANA883

Polyana dos Santos Sousa

Gláucia Feitosa Cunha de Sousa

Betania Oliveira Barroso

REFLEXÕES SOBRE O PARADIGMA DA
TRANSDISCIPLINARIDADE E A
ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS.....899

Gabriela de Carvalho Veloso
Raimundo Nonato de Pádua Cândia

USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
entre problemáticas e possibilidades.919

Nayla Thaynã Soares Alves de Meneses

APRESENTAÇÃO

O III Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA) teve como temática *Políticas Públicas para Educação Superior*. Este Colóquio, que já se encontra em sua terceira edição, foi planejado e executado pelos/as docentes e discentes do citado programa, é o único desse nível, na área de Educação na região Sul e Sudoeste do Maranhão.

O evento mantém sua relevância no que consiste ao desenvolvimento da produção acadêmica-científica, bem como, para o crescimento formativo dos mestrandos e mestrandas no universo do ensino, da pesquisa e da extensão do trabalho universitário, uma vez que o Mestrado Profissional em Educação do PPGFOPRED convoca seus integrantes para práticas educativas no universo prático dos discentes e docentes envolvidos no processo formativo. Além disso, o evento contempla outros espaços e níveis de formação universitária dando visibilidade e importância ao Programa de Pós-Graduação – PPGFOPRED – e à Universidade Federal do Maranhão.

A escolha deste tema - *Políticas Públicas para Educação Superior* - deu-se pelo fato de constatarmos que no interior de nossas escolas públicas, formalmente iguais para todos, discentes oriundos/as de classes populares continuam tendo baixo desempenho escolar, sujeitos à evasão, à repetência e, certamente, com as mínimas condições de ingressarem no ensino público superior, apesar do sistema de cotas.

Essa questão é uma das mais emblemáticas que perpassam a educação escolar na atualidade, pois, à primeira vista tem-se a impressão de que a culpa é da escola, de docentes e dos/as alunos/as. Logicamente, cada um/uma, de uma forma ou de outra, tem uma parcela de responsabilidade. Mas trata-se de um fenômeno muito

mais amplo, complexo e contraditório que é o metabolismo do capital na sua atual fase de reestruturação impondo condições de trabalho, de formação de professores e professoras, de produção de conhecimento que infligem inúmeros limites para o desenvolvimento humano ao retirar da escola pública as condições objetivas de estudo e trabalho.

O III Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) teve apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), via Edital nº 23/2022 de Apoio à Realização de Eventos Científicos, Tecnológicos e/ou de Inovação, e foi organizado por meios de três eixos temáticos: 1. Formação de professores para educação básica e superior, 2. Políticas públicas na educação superior, 3. Práticas educativas interdisciplinares, pluriculturais, da diversidade e tecnologias na educação básica e superior.

No primeiro eixo – *Formação de professores para educação básica e superior* – apresentamos os textos que promovem o debate sobre a formação (inicial ou continuada) de docentes para a educação básica e superior, contemplando estudos sobre a história da formação; a constituição da identidade docente; questões relativas à currículos, cultura e sociedade; o desenvolvimento profissional e a profissionalização dos professores.

No segundo eixo – *Políticas públicas na educação superior* – a ideia foi tomar como embasamento principal as discussões sobre as políticas de gestão e financiamento da educação no ensino superior, pois assim, pudemos evidenciar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Residência Pedagógica e os demais programas, como políticas públicas que impactam tanto a escola básica como o ensino superior e seus respectivos sujeitos.

No terceiro eixo – *Práticas educativas interdisciplinares, pluriculturais, da diversidade e tecnologias na educação básica e superior* – tratamos de estudos e investigações voltadas para a compreensão de práticas

educativas contemporâneas, com base na geração de saberes pluriculturais, interculturais e práticas interdisciplinares, que fazem ou não uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Nesse eixo, também, apresentamos as problemáticas da diversidade em espaços formais ou informais de educação, assim como o impacto dessas práticas para o desenvolvimento das TDIC no espaço escolar e no ensino superior, e para a garantia dos direitos humanos e/ou da resistência à discriminação, ao sexismo, à LGBTfobia.

Desejamos uma ótima leitura!

EIXOS TEMÁTICOS

1 - Formação de professores para educação básica e superior

A proposta deste eixo temático é promover o debate sobre a formação (inicial ou continuada) de docentes para a educação básica e superior, contemplando estudos sobre a história da formação; a constituição da identidade docente; questões relativas à currículos, cultura e sociedade; o desenvolvimento profissional e a profissionalização dos professores.

2 - Políticas públicas na educação superior

Este eixo temático toma como embasamento principal as discussões sobre as políticas de gestão e financiamento da educação no ensino superior. Evidencia os programas como Pibid e o Residência Pedagógica e/ou Médica como políticas públicas que impactam tanto a escola básica como o ensino superior e seus respectivos sujeitos.

3 - Práticas educativas interdisciplinares, pluriculturais, da diversidade e tecnologias na educação básica e superior

Este eixo temático visa problematizar estudos e investigações voltadas para a compreensão de práticas educativas contemporâneas, com base na geração de saberes pluriculturais, interculturais e práticas interdisciplinares, que façam ou não uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Bem como apresentar as problemáticas da diversidade em espaços formais ou informais de educação, assim como o impacto dessas práticas para o desenvolvimento das TDIC no espaço escolar e no ensino superior, e para a garantia dos direitos humanos e/ou da resistência à discriminação, ao sexismo, à LGBTfobia.

EIXO TEMÁTICO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: diálogo entre universidade e escola de educação básica

Ruth Melo Paulo Veloso¹
Ilma Maria de Oliveira Silva²

Resumo: O presente relato de experiência aborda as ações que foram desenvolvidas por meio do subprojeto de Residência Pedagógica, “Alfabetizar nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A partir desse projeto objetivou-se uma formação pautada na reflexão da unidade teórica e prática. É válido acentuar que o subprojeto teve sua vigência nos anos de 2021 e 2022, em meio à pandemia da Covid-19. Desse modo, as atividades aconteciam duas vezes na semana, com 14 alunos do 2º ano do ensino fundamental, no primeiro módulo e quatro encontros semanais, com 22 alunos, no segundo e terceiro módulo. Assim, o presente relato de experiência tem como objetivo analisar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para o diálogo entre universidade e escola de educação básica. Fundamentamos nossas atividades nos trabalhos de Paulo Freire

-
- 1 Pós-graduanda em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, ruthmellopaulo@gmail.com.
 - 2 Graduada em Pedagogia (UFMA). Mestre em Educação (UFMA). Doutora em História (UNISUNOS), Imperatriz, Ilmamsilva@bol.com.br.

(2016), Magda Soares (2003), Telma Weiz (1999), Emília Ferreira (1999), Selma Garrido Pimenta (1997) entre outros. Durante o processo elaboramos o plano didático, traçamos o perfil socioeconômico dos alunos, nos ambientamos com a estrutura física da escola e apresentamos o projeto junto à gestão e coordenação. Para tanto, a metodologia foi realizada numa perspectiva de trabalho coletivo e colaborativo, na qual as residentes participaram de todas as etapas do projeto: planejamento das ações, elaboração dos planos de aula e de projetos de intervenção, avaliação das atividades, produção de material didático a partir do diagnóstico nas escolas campo. Nessa perspectiva, as atividades foram desenvolvidas com contribuições da professora orientadora e a preceptora das quais nos deram suportes necessários para conhecermos a realidade da escola campo e dos alunos, auxiliando-nos a compreender as dificuldades do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Alfabetização. Covid-19.

INTRODUÇÃO

A temática formação de professores nas últimas décadas tem sido tema de grandes debates. Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças no processo de formação docente revelam um quadro grande de descontinuidade e precariedade das políticas formativas, que não estabelecem uma formação para atender os problemas da atualidade.

Nessa perspectiva, rompendo com a roupagem de “técnicos da educação” o Programa de Residência Pedagógica visa a formação teórico-prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Contemplando entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Assim, o presente relato de experiência tem como objetivo analisar as contribuições do

Programa de Residência Pedagógica para o diálogo entre universidade e escola de educação básica.

Nesse sentido, com articulação do processo formativo inicial do pedagogo com as práticas educativas dos educadores das escolas campo e a orientação dos professores da universidade, a Residência Pedagógica tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos egressos, saberes que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

O subprojeto “Alfabetizar nos anos iniciais do Ensino Fundamental” objetivou proporcionar condições aos residentes (bolsistas e voluntários) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, para que pudessem criar vínculos, ainda na sua formação inicial, com o ambiente escolar, conhecendo a realidade econômica, política, social e pedagógica. E, por conseguinte, desenvolver saberes sobre a alfabetização baseados no contexto da produção escrita e oral, a fim de contribuir com apropriação de alfabetização e promoção do desenvolvimento da criança em todas as outras áreas do conhecimento.

Para tanto, o projeto institucional de Residência Pedagógica teve vigência de 18 meses com carga horária total de 414 (quatrocentos e quatorze) horas de atividades, organizadas em 3 (três) módulos de seis meses com carga horária de 138 (cento e trinta e oito) horas cada módulo.

No primeiro módulo nos aprofundamos teoricamente, discutindo a obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2016), tivemos nosso primeiro contato com escola campo para nos ambientar com a intuição e darmos início as atividades presenciais, uma vez que, com a pandemia de Coronavírus (Covid-19) esse contato foi adiado.

Já no segundo módulo foram realizados estudos, reuniões e debates, e quando surgiu oportunidade de voltar, residentes e professora orientadora elaboraram um novo Plano Didático que possibilitou

pensar atividades para esse contexto tão ímpar, dando continuidade com as atividades no terceiro módulo, entretanto, com o sistema presencial de ensino.

Organizamos o presente relato em três partes. Na primeira, abordamos apresentamos o Programa de Residência Pedagógica e as implicações na formação inicial de professores. Na segunda, apresentou-se os encontros de saberes, a formação crítica do residente e a relação entre universidade e escola de educação básica na formação de professores. Na terceira, discutiu-se com foi o processo de alfabetização em meio a pandemia da Covid-19, pontuando a realidade e desafios presentes nesse processo. Por fim, relatamos os retrocessos e avanços do processo de alfabetização e como a residência pedagógica oportunizou um diálogo entre teoria e prática.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O Programa de Residência Pedagógica foi instituído segundo a Portaria Nº 38 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2018, “[...] com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de ensino” (CAPES, 2018).

Desse modo, as IES são selecionadas por meio de edital público nacional após a submissão de seus projetos institucionais. Mediante esse processo e sendo aprovados, inicia-se o regime de colaboração, efetivado por meio de formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre o governo federal, mediado pela CAPES e os Estados, por intermédio das secretarias de educação ou órgão equivalente. A participação do governo municipal

é efetivada por meio de Termo de Adesão ao ACT, acordado pela secretária de educação do município que, posteriormente, fará as inscrições das escolas que pleitearão a admissão do programa em seu respectivo campo.

Para isso, todos os sujeitos envolvidos no programa: coordenador institucional, docente orientador, preceptor e residentes, participam de um processo seletivo, dentro de seu campo de atuação e critérios definidos pela CAPES, a partir de seus respectivos editais, mediante a um acordo de disponibilidade de tempo e colaboração entre universidade e escola. Com isso, a Residência Pedagógica objetiva “[...] fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professor” (CAPES, 2018).

Além disso, o programa tem vigência de dezoito meses com carga horária total de quatrocentos e quatorze horas de atividades, organizadas em três módulos de seis meses, com carga horária de cento e trinta e oito horas, cada. Cada módulo visa a formação profissional numa perspectiva de unidade entre teoria e prática. Oportuniza os residentes vivenciarem a complexidade do ser professor (a), ou seja, conhecer a multiplicidade de relações que envolvem o processo ensinar e aprender. Nesses termos, o ponto de partida e chegada das práticas docentes é a prática social.

Assim, o processo de formação vincula os residentes em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas. Busca-se, com a imersão durante o processo de formação inicial, sair do isolamento dos ambientes formativos da universidade e promover aproximação também da escola e suas culturas e histórias.

Cabe ressaltar que a Residência Pedagógica se apresenta como importante reflexão, análise, experimento e avaliação da prática pedagógica, possibilitando uma formação que leva em consideração o contexto econômico, cultural e social em que a escola está inserida.

Sendo assim, o residente tem a possibilidade de planejar durante o processo para alunos reais e individuais, compreendendo que os estudos teóricos são indispensáveis para uma prática consciente e a articulação que já se consegue fazer da teoria e prática.

Dessa forma, o Programa da Residência Pedagógica contribui para a qualificação do professor(a) ainda em sua formação inicial, diminuindo a distância do futuro campo de trabalho, fortalecendo a relação da práxis como elemento fundante de uma atuação profissional, o que permite a reflexão do acadêmico a respeito do papel do professor na escola, bem como possibilita identificar possíveis dificuldades/fragilidades.

Assim, o Programa de Residência Pedagógica, ao ter por objetivo superar a tradicional distância entre a teoria e a prática na formação inicial dos acadêmicos, prevê uma ação compartilhada de formação entre a Universidade, os estudantes em formação e as escolas campo.

UNIVERSIDADE E ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: encontro de saberes e formação crítica do pedagogo

A formação do pedagogo sempre se deu de maneira fragmentada, quando instituído no Brasil por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, o curso de pedagogia visava a formação de bacharéis em pedagogia para ocuparem os cargos de técnicos em educação, estruturados em um esquema “3+1”. Assim, formava-se primeiro o bacharel em três anos, para se tornar professor (a) cursava-se mais um ano de Didática. Desta maneira, o bacharelado prevaleceu em detrimento da docência explicitando que a formação do pedagogo nesse período foi caracterizada pela dicotomia entre teoria e prática.

Somente em 1969 consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura da especialista da Educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposto (Silva, 1999). Sendo que somente ao final da década de 1970 aprofundou-se no cenário educacional, o debate que trouxe à tona uma identidade fragmentada do curso, resultado de um currículo e de uma trajetória profissional insatisfatória e incapaz de contribuir para a realização de uma efetiva tarefa educativa.

Portanto, apenas após a aprovação da LDB nº 9394/96, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação iniciou um processo de reforma curricular e elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. No caso do curso de pedagogia, as diretrizes aprovadas definiram a docência como base da formação do pedagogo e o curso foi definido como uma licenciatura. Ao estabelecer a docência como a base de formação e ao abrir um leque amplo de formação, a discussão volta-se para essa amplitude oferecida e se, de fato, o currículo tem garantido a formação do professor para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão.

Para tanto, pensando na formação integral do pedagogo na articulação dos saberes científicos, dos saberes pedagógicos, dos saberes da experiência (PIMENTA, 1997) o Programa de Residência Pedagógica – PRP, propõem um vínculo entre formação inicial e a formação continuada por meio da imersão das residentes em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas, acompanhadas pela orientação de um orientador da universidade e de um professor preceptor da escola campo, considerados colaboradores no processo de formação universitária.

Nesse sentido, inicialmente buscamos conhecer a realidade econômica, política, social e pedagógica da escola e dos alunos, uma vez que, se atentando as falas da professora preceptora ficou evidente

que grande maioria dos alunos do 2º ano do ensino fundamental da escola campo não sabiam ler e escrever

Assim, as atividades desenvolvidas foram direcionadas para a minimizar as dificuldades de leitura e escrita, compreendendo que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro, 1999).

ALFABETIZAÇÃO EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19: realidade e desafios

Para Freire (2016) “é preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção”. Nesse sentido, a alfabetização deve acontecer na medida em que a criança interpreta e constrói gradativamente o que lhe é ensinado, tendo a possibilidade de associar letras e sílabas até chegar à totalidade de maneira que compreenda as informações que lhes são adquiridas no cotidiano.

Desse modo, o termo alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Entretanto, no contexto pandêmico que vivenciamos, tornou um grande desafio, pois perante a realidade dinâmica que se observava na escola campo, acentou-se 20 alunos que não sabiam ler e escrever e também não tinham acesso a internet ou a instrumentos tecnológicos (computador, celular, notebook, tablet). Ademais, os pais não tinham tempo para ajudar nas atividades escolares.

Diante dessa realidade, foi elaborado um Plano Didático “Leitura e Escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, visando contribuir com alfabetização e promoção do desenvolvimento das crianças do 2º ano em todas as outras áreas do conhecimento. Ferreira (1996) pontua que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Nessa perspectiva, reconhecemos que as crianças são sujeitos do processo de aquisição da escrita e leitura, assim, a progressão das aprendizagens e os ritmos diferenciados de alfabetização da escrita e vivências dos alunos foram assegurados para que houvesse uma alfabetização de forma significativa.

RETROCESSOS E AVANÇOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: um relato de experiência na Residência Pedagógica

No segundo módulo, outro desafio nos foi posto, planejar e ensinar utilizando a Plataforma GEDUC – Sistema de Gestão Educacional disponibilizado pela prefeitura de Imperatriz. No momento, em que tecnologias redesenham a sala de aula, professores, alunos e residentes se angustiaram com esse novo espaço educacional em virtude da falta de formação tecnológica para as plataformas digitais, internet precária, escassez de celulares, computadores, tablet, no qual ficou evidente a vulnerabilidade enfrentada pelas famílias.

Para além das inquietações já apresentadas, o engessamento da docência proporcionado pela plataforma nos fez questionar como alfabetizaríamos letrando 22 crianças, levando em consideração que nem metade da turma acessava a plataforma e os que acessavam, muitas vezes eram os pais que respondiam as atividades.

Partindo dessas premissas, relatamos nas reuniões como nos entristecia a escassez de feedback por parte das crianças, e constatar

através das poucas postagens das escritas os poucos avanços que tínhamos conseguido durante os meses que utilizamos a plataforma.

Dessa forma, nos propusemos a elaborar um segundo plano didático intitulado “Leitura e Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” para que pudéssemos fazer o diagnóstico da escrita e leitura das crianças e voltarmos as aulas presenciais quatro vezes na semana, sendo segunda e terça com uma equipe de cinco residentes, quinta e sexta com as outras cinco residentes, ficando a quarta-feira para socialização dos planos de aula e partilha das experiências.

Dessa maneira, pedimos permissão para a gestão da escola e para as famílias para que pudéssemos voltar efetivamente para sala de aula, autorizada a nossa volta e a dos alunos, começamos o diagnóstico da escrita e da situação social, econômica e familiar que essas crianças se encontravam. Ademais, nos deparamos com crianças que não sabiam as letras do alfabeto, e poucas escreviam seu nome com letra bastão, portanto, as regências foram pensadas de acordo com a necessidade e especificidades da turma observada.

Pensando sempre em uma intervenção efetiva, que realmente pudesse atender às demandas da turma, encaminhamos os planos de aula para a professora preceptora, de modo que esta avaliasse a pertinência, viabilidade e orientasse quanto à metodologia, materiais, sequência e possíveis correções ou sugestões, de modo que se pudessemos contemplar a aprendizagem de maneira lúdica e significativa para os alunos.

É importante salientar que esse planejamento foi contínuo e aberto a modificações ao longo do processo, pois já entendíamos que “[...] planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade” (Vasconcelhos, 2000).

Nesse caminhar, obtivemos algumas conquistas, pois uma vez diagnosticada a hipótese de escrita inicial foi possível estudar sobre como organizar as atividades a serem desenvolvidas, e selecionar recursos que maximizassem as potencialidades das crianças, resultando na ascensão por grande parte dos alunos acerca das hipóteses de escrita.

No terceiro módulo, as atividades continuaram com sistema de ensino híbrido em que os alunos passavam uma semana nas aulas presenciais na escola e a outra com as atividades na plataforma Geduc, o que dificultou tanto o planejamento como a aprendizagem dos alunos, uma vez que não estando nas aulas presenciais os mesmos não respondiam as atividades da plataforma, nos tirando novamente da nossa zona de conforto para em conjunto estudar e planejar as aulas visando alfabetizar todos os alunos. Uma tarefa que não foi fácil e muitos foram os desafios durante esses meses de docência, mas concluímos a Residência Pedagógica com o sentimento de dever cumprido, ensinamos e aprendemos com cada aluno e professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a Residência Pedagógica oportunizou as residentes a entrada no campo profissional não por aproximações com a realidade educacional, mas pela vivência da realidade e da dinâmica cotidiana da escola campo, favorecendo uma formação inicial que dialoga com a teoria e a prática, e reconhecendo a complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem.

Para tanto, pode-se perceber a importância da formação de professores pautada na indissociabilidade entre teoria e prática, na qual há uma unidade assegurada pela relação simultânea e recíproca de autonomia e de dependência de uma em relação a outra. Distanciando-se da dicotomização entre esses dois polos teórico e prático, durante o RP, buscou-se realizar as regências, planejamentos e estu-

dos coletivos das residentes e preceptora, com base na problematização da realidade, a fim de mostrar que é possível a teoria “andar de mãos dadas” com a prática docente.

Ainda, entendemos que a relação colaborativa entre Universidade e Escola de Educação Básica, possibilita a superação da dicotomia entre teoria e prática na formação inicial e continuada do professor. Assim, o Programa de Residência Pedagógica nos mostrou um caminho possível, em que ambas as Instituições se beneficiam dessa aliança, pois ao estarem em contato direto com o ambiente de trabalho do professor, para os acadêmicos, é possível compreender a dinâmica e realidade do funcionamento escolar, sendo sujeito desse universo, e ao professor preceptor é possível essa volta à universidade, tendo acesso aos conhecimentos produzido dentro dos cursos de licenciatura e participando ativamente através de suas vivências.

Portanto, com o tripé Estudo, Docência e Planejamento, a Residência Pedagógica nos apontou para a necessidade de se repensar a formação inicial na Universidade como um espaço de reflexão coletiva, buscando compreender não apenas como fazer, mas sim o porquê de estar fazendo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ação Educativa; UNICEF; PNUD; INEP-MEC. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 out. 2023.

CALDEIRA, Paulo da Terra. O espaço físico da biblioteca. In: CAMPELLO, Bernadete Santos (Org.). **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (p. 47-50).

- FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli da Silva. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas:Autores associados, 1999.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **ENCONTRO ANUAL DA ANPED**, 26., 2003, Minas Gerais. Anais [...]. Minas Gerais: ANPED, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa.. **Estudo sobre o Programa de residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidades e escola de formação de professores**. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.



SABERES NECESSÁRIOS À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Leiane da Costa Leandro¹
Herli de Sousa Carvalho²
Maria Zilma Rodrigues Silva³

- 1 Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas pelo (PPGFOPRED), pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Campos Imperatriz – MA. Pós-Graduada em Ensino para a Educação das Relações Étnicas e Raciais pelo Instituto Federal do Maranhão – IFMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: leianeiar@hotmail.com
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta II no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED). E-mail: herli.sousa@ufma.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6427088386506670>.
- 3 Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas pelo (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Imperatriz – MA. Licenciado em História (CESI - UEMA). Membro do grupo de pesquisa Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE), estudando O Movimento Negro. E-mail: zilmahistoriaearte@gmail.com

Resumo: Afrobetizar, aqui é utilizado na perspectiva de efetivar a Educação Antirracista no ciclo de Alfabetização. Com isso, o objetivo deste estudo é analisar criticamente, quais saberes docentes, são necessários à Afrobetização, isto é, a efetivação da Educação Antirracista nos dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais compõe o ciclo de alfabetização. Partimos, do ponto em que vinte anos se passaram desde a aprovação da Lei 10.639/2003 e a implementação da Educação Antirracista anda a passos lentos. No que concerne, aos aspectos teóricos, a pesquisa fundamenta-se nas concepções de saberes docentes e prática pedagógica; Educação Antirracista e Afrobetização, ancorados em pesquisadores que dialogam com as temáticas. As protagonistas da pesquisa foram três docentes atuantes no ciclo de alfabetização. Para coleta de dados, utilizou-se de entrevistas on-line com questionamentos semiestruturados baseados nas seguintes categorias: Saberes que compõe a formação docente e Saberes adquiridos na experiência profissional. Como resultado desse estudo, conclui-se que, é necessário que os educadores estejam comprometidos com o processo de afrobetizar, ou seja, dar os primeiros passos na aquisição de saberes sobre a Educação para as Relações Étnico- Raciais, e só assim, será possível efetivar e consolidar a Educação Antirracista no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Afrobetização. Saberes Docentes. Práticas Pedagógicas. Educação Antirracista.

DIÁLOGOS INICIAIS

Este trabalho, apresenta-se como pesquisa apresentada ao III Colóquio do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas: Políticas Públicas para a Educação Superior. As inúmeras provocações advindas da disciplina *Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas* que nos foi ministrada no Programa de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas, na Universidade Federal do Maranhão, Campos Imperatriz, deu origem essa pesquisa que nos intrigou: Que saberes docentes dinamizam os pro-

cessos de aprendizagem e são necessários a efetivação da Educação Antirracista no ciclo de alfabetização? Questão norteadora que conduz essa pesquisa. Este docente que planeja, media e conduz a criança no caminho da alfabetização. Procurou-se analisar criticamente, quais saberes docentes, são necessários à Afrobetização, isto é, a efetivação da Educação Antirracista nos dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais compõe o ciclo de alfabetização.

Justifica-se esse estudo, pelo pressuposto de que, vinte anos se passaram desde a aprovação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), e a efetivação da Educação Antirracista anda a passos lentos. Com esse estudo, busca-se contribuir para um pensar crítico e reflexivo sobre saberes docentes necessários à efetivação da Educação Antirracista no ciclo de alfabetização.

No que concerne aos aspectos teóricos e metodológicos a pesquisa fundamenta-se nas concepções de saberes docentes e prática pedagógica; Educação Antirracista e Afrobetização, ancorados em pesquisadores e leis que dialogam com as temáticas, tais como: (Bardin, 1977); (Brasil, 1988); (Brasil, 2005); (Brasil, 2006); (Brasil, 2010); (Candau, 2020); (Carneiro, 2011); (Franco, 2012); (Freire, 1996); (Gomes, 2017); (Nascimento, 2021); (Pimenta, 2007; 2017); (Tardif, 2014); (Triviños, 2012); dentre outros. As protagonistas da pesquisa foram três professoras atuantes no ciclo de alfabetização. Para coleta de dados, utilizou-se de entrevistas *on-line* com questionamentos semiestruturados baseados nas seguintes categorias: saberes que compõe a formação docente e saberes adquiridos na experiência profissional.

O saber docente é diverso, oriundo de várias fontes, e por isso, entende-se que para a efetivação da Educação Antirracista no ciclo de alfabetização, faz-se necessário que os saberes docentes sejam compostos de conhecimentos sólidos sobre a *História da África e da Cultura Afro-brasileira*. Isso implica conhecer as lutas e resistências do movimento negro ao longo do tempo, para que se possa abordar a te-

mática de forma contextualizada e engajada. Para isso, é indispensável que os professores tenham familiaridade com a Lei, 10.639/2003 e outras bases legais que estabelece a obrigatoriedade e traz orientações para conhecer a *História da África e da Cultura Afro-brasileira*, reconhecendo e valorizando a contribuição dos negros para a formação do país. Reafirmando que os conteúdos de que trata a temática, devem ser transmitidos de forma crítica e reflexiva, buscando desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade.

SABER DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIÁLOGO

O saber docente é adquirido ao longo da formação inicial e contínua do professor, por meio de cursos de licenciatura, pós-graduação e outras formações específicas. No entanto, esse saber também, é adquirido e aprimorado ao longo da prática profissional docente. Por meio de reflexões sobre as ações realizadas em sala de aula e da busca constante por atualizações e aperfeiçoamento.

A pesquisa traz a problemática do saber docente instigado por questionamentos levantados durante o texto e embasados nas teorias de autores que investigam e dialogam com a temática. O saber docente por ser proveniente e oriundos de diversas fontes, dentre elas, a formação docente inicial, continuada e de experiências, acumulados ao longo da trajetória profissional, por meio vivências em sala de aula, e também de troca de conhecimento com colegas, nos inquietou investigar que Saberes são necessários à efetivação da Educação Antirracista no ciclo de alfabetização.

Pois, diante de vinte anos passados, desde que foi implantada a obrigatoriedade do Ensino de Educação para as Relações Étnico e Raciais através da Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade e de outras bases legais que traz orientações para o ensino da *História da África e da Cultura Afro-brasileira* o que e encontrado são elaborações de estratégias de práticas antirracistas, onde muitas

vezes são dificultadas pelo processo de escolarização e não avançam para uma plena efetivação.

O saber dos docentes refere-se, ao conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que o professor possui e utiliza em sua prática pedagógica. Esses saberes envolvem o conhecimento teórico sobre a disciplina que leciona, a compreensão dos processos de aprendizagem, a capacidade de gerenciar a sala de aula, as estratégias de ensino e avaliação, além das habilidades de comunicar-se e relacionar-se com os alunos, de atualização, leituras, especializadas e reflexões sobre a própria prática pedagógica.

Maurice Tardif, no texto “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente” (2014) nos apresenta os saberes que compõe a pluralidade e heterogeneidade do saber docente. De modo que para o autor, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36). Dessa forma, apresenta o saber docente como plural porque se unifica com outros saberes para se adaptar ao contexto social, político, histórico e econômico em que se encontra inserido. É perceptível que o autor apresenta o saber docente como componente de constante atualização, visto que estes, são provenientes das disciplinas que os professores lecionam, dos currículos das instituições os quais trabalham e das experiências que vivenciam ao longo das práticas pedagógicas. Diante dessa pluralidade de saberes o autor questiona, qual a relação que se estabelecem com estes saberes? E, responde, afirmando que a relação que os docentes mantêm com esses conhecimentos é de mero transmissor.

Essa afirmação nos conduz a refletir sobre a importância do professor refletir sobre sua prática pedagógica. “O que ensinar, para quem ensinar e porque ensinar”. Dessa forma, o professor precisar ser produtor de conhecimentos, pois é este que está em sala de aula

e saberá qual demanda social, econômica e cultural pertence seu alunado. O docente precisa assumir práticas pedagógicas voltadas para combater posturas discriminatórias, excludentes e racistas, que culminam com a intolerância, atitude que não tem conformidade com uma nação multicultural dos diversos povos que a formam. Tendo em vista sua função que consiste em formar indivíduos para vida e não somente equipá-los para a concorrência implacável que demanda o mercado de trabalho.

Os diferentes e inúmeros saberes docentes constituem a prática pedagógica. Esta por sua vez, está relacionada ao um saber-fazer do professor advindos dos saberes experiências e validados pelo trabalho cotidiano. Esses saberes são sensibilidades e cultivadas na interação com outras pessoas, (alunos e outros docentes) e ao longo de toda formação e atuação orientam as práticas pedagógicas docentes no contexto social e escolar.

E ao abordar sobre “Práticas pedagógicas nas múltiplas redes de ensino” a pesquisadora Maria Amélia Franco, dispõe que as aprendizagens podem ocorrer de múltiplas formas, em diferentes espaços e em tempos diferentes o ensino constitui-se em uma prática que se dá “*foradentrofora da escolavida*” e por isso, “o importante é acompanhar, vigiar recompor e readequar o planejado inicial”. Dessa forma, compreende-se que as práticas pedagógicas requerem constante reflexão. Isto é, cabe ao docente refletir sobre o planejamento do ensino. Pois o processo de ensinar é complexo, e se dá em múltiplos espaços e pode ocorrer a partir de vários caminhos, de diferentes formas e por muitas vezes foge ao controle do planejamento do professor.

Refletir também sobre desdobramentos de situações que o desafiam a encontrar soluções para dar aos retornos das produções dos estudantes que se misturaram com suas vidas, experiências em toda sua complexidade e amplitude formando assim a identidade da prática pedagógica. Para isso, a autora afirma que, “a expectativa é que a seleção de práticas seja cada vez mais ampliada e qualitativamente

diferenciada, de forma que o ensino seja cada vez mais ensino/leitura do mundo e cada vez menos ensino/informações do mundo”(-Franco, 2012, p. 152). Aqui a autora retoma ao pensamento de Paulo Freire, isso nos induz a compreender que faz uma alerta acerca da educação atual na qual deve se comprometer a lerem o mundo e não somente adquirir e se encher de informações.

E, Paulo Freire no livro, *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*, afirma que: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 1996, p. 143). Compreende-se que estes vários saberes que torna o saber docente, um saber plural, precisam contemplar as demandas sociais, econômicas e cultural o qual estão inseridos os estudantes.

Sobre essas demandas sociais a pesquisadora (Candau, 2004) afirma que reconhecer tais demandas, como as “diferenças de gênero e sexualidade, étnico-raciais, religiosas, entre outras” assumindo essas diferenças como vantagem pedagógica e ampliar o conceito de sala de aula como plural é tarefa urgente para construirmos resposta fortes que problematizam o formato escolar e dar margem a reinvenção de novas formas de ensinar.

BASES LEGAIS PARA À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Os caminhos percorridos rumo a construção e efetivação da Educação Antirracista, tem enfrentado avanços e retrocessos desde a Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988, decorrente de diversas revisões, revisitações e reelaborações em torno da inclusão, do direito de todos à educação e do respeito ao pluralismo cultural vivenciados no Brasil e em nosso Estado. No âmbito dessas análises e discussões, percebem-se alterações e modificações no que se refere, as Políticas Públicas educacionais e o Ensino de Educação

para as Relações Étnico e Raciais. Percebe-se um avanço com Lei nº 10.639/2003 de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS) e da Resolução do Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno (CNE/CP) 1/2004, e também da Lei nº 11.645/ 2008, que modifica a anterior, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) que afirma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Assim, reconhece-se as leis supracitadas, como marcos importantes de conquistas do movimento negro e indígenas, pois estabelece juridicamente e legalmente respaldo para reconstrução do currículo incluindo práticas educativas baseadas nos conhecimentos da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, a educação antirracista constitui-se como processo de desenvolvimento humano, de luta por uma sociedade mais justa e igualitária que promove reflexão e mudanças. Com avanços adquiridos nas políticas públicas no ano de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), pela Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Este, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico e Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana dispõe que, “a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas” (BRASIL, 2012). Desse modo, compreende-se, esse dispositivo legal como ferramenta para implementação de uma educação antirracista, somos capazes de não apenas enfrentar os efeitos do racismo, mas também de lutar por igualdade racial através da educação. E para isso, o documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais afirma que,

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos e registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários” (BRASIL, 2006, p. 236).

Diante das bases legais já citadas, acredita-se, na construção e efetivação da educação antirracista através do espaço escolar, não como um ambiente que enfrenta episódios interpessoais de racismo, mas, que busca afrobetizar as crianças para que essas, tenham orgulho de suas histórias, de suas identidades e de seus pertencimentos. “O desafio da educação é contribuir para emancipar radicalmente, as pessoas de relações que retardam uma convivência humana mais respeitosa e, por isso, mais plena” (BRASIL, 2006, p. 144 e 145). Portanto, a escola é ambiente propício à afrobetização.

Uma escola que tenham professores comprometidos com suas práticas pedagógicas que promova ativamente a instrumentalização de crianças negras, através do ensino da história da África e dos afri-

canos, da luta dos negros, da cultura negra e do negro na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Pois, “para que a educação antirracista se concretize, é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais, coletivas dos movimentos organizados e também das políticas públicas” (BRASIL, 2006, p. 126). Assim, de posse desses saberes e ferramentas legais, entende-se que o professor em sala de aula com sua prática pedagógica afrobetizadora será capaz de promover mudanças em seu espaço de atuação através de projetos pedagógicos, com aulas e incentivo a leituras de literaturas negras, criando um espaço de reflexão, consciência crítica para promoção de uma identidade antirracista.

Através do exposto, o docente será capaz de afrobetizar crianças para que reajam, instrumentalizando-as para que reconheçam e tenham orgulho de suas histórias, da história de seus ancestrais, de seus valores, de suas belezas, de suas inteligências, fortalecendo assim, suas identidades, para que se tornem crianças empoderadas, emancipadas, orgulhosas de seu pertencimento. E, assim, será possível caminhar para a formação de uma sociedade mais justa e humana.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa se enquadra na pesquisa de abordagem qualitativa, e abrange entrevista qualitativa. Na entrevista qualitativa, os participantes tem a oportunidade de dialogar sobre suas experiências, respondendo conforme o foco principal proposto pelo pesquisador conforme Triviños (2012). A pesquisa foi realizada com três (3) professoras do ciclo de alfabetização, ou seja, professoras que lecionam no 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino fundamental. Utilizou-se da entrevista qualitativa com roteiro semiestruturado, procurando responder a seguinte questão norteadora: Que saberes docentes são necessários à efetivação da Educação Antirracista no ciclo de alfabetização?

Para análise de dados utilizou-se da Análise de Conteúdo como metodologia aplicada, para a organização dos dados e das informações, ordenou-se o material, identificou-o e retirou a essência. Assim, na Análise de Conteúdo, considera-se as dimensões da natureza do material analisado. A “análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin 2011, p. 15). A partir da Análise de Conteúdo dos dados produzidos pelas narrativas das professoras do ciclo de alfabetização foi possível compreender a dimensão do objeto proposto.

PERSPECTIVAS SOBRE AFROBETIZAÇÃO

Para início de conversa com as professoras alfabetizadoras/afrobetizadoras, achou-se necessário fazer uma contextualização, explicando o significado da terminologia *Afrobetizar*. *Afrobetizar*, é uma neologia, ligação do prefixo “afro”, com alfabetização, utilizada pela primeira vez, pela psicóloga Vanessa Andrade, e surgiu de seu projeto de intervenção social, com crianças negras das comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho, localizadas na zona sul do Rio de Janeiro. O propósito do projeto foi fomentar práticas pedagógicas que estimulassem o protagonismo e a valorização do povo negro, (Andrade, 2015). O termo, também foi utilizado pelos pesquisadores (Gessica Justino e Frank Wilson Roberto, 2014) em “Afrobetizar – uma possibilidade de ação educativa a partir da afirmação e fortalecimento da negritude em comunidades”. Ambos os pesquisadores utilizam a terminologia como sinônimos de fortalecimento de identidade negra.

E aqui, nessa pesquisa utiliza-se como perspectiva de efetivação da Educação Antirracista no ciclo de alfabetização. E tem por objetivo principal, a instrumentalização de crianças negras através do (re)conhecimento da *História e da Cultura Africana e Afro-brasilei-*

ra, para que reajam, reconheçam suas histórias, seus valores, suas belezas, suas inteligências, fortaleçam suas identidades e sintam-se pertencentes e tornem-se partícipes nos/ dos diversos âmbitos da sociedade, combatendo e superando o racismo.

E para ancorar essa ideia, dialogamos com pesquisadoras, e professoras negras. A historiadora e pesquisadora Beatriz Nascimento ao discorrer sobre *Uma história feita por mãos negras*, afirma que: “É tempo de falarmos de nós mesmos, não como “contribuintes” nem como vítimas de uma formação histórico-social, mas como participantes dessa formação”. (Nascimento, 2021, p.53). E aqui, a pesquisadora afirma que é hora de falar de nós como participantes destacando que foi nesse território, África que emergiram as primeiras invenções humanas: as formas de organizações coletivas, a comunicação, línguas, escritas, a ciência, a tecnologia, a arte, a economia, a política, a religião e a espiritualidade. Assim, “Berço da civilização humana”.

A professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes em *O movimento negro educador, saberes construídos nas lutas por emancipação*, afirma também que, “não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade Negra e Africana [...] É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente de forma explícita uma postura política de combate ao racismo”. (GOMES, 2017, p.24). Concordamos com a professora Nilma, quando esta, afirma que o (re)conhecimento da história de nossos ancestrais e de nosso autoconhecimento, é condição necessária para se afirmar e conquistar a emancipação de nossa condição social.

A filósofa e pesquisadora, Sueli Carneiro no livro *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, também corrobora do mesmo pensamento afirmando que: “A transformação dessas imagens negativas que aprisionam os negros requer a emergência de um novo paradigma que subverta essa ótica discricionária, que cega a ética e desfoca o olhar” (Carneiro, p. 2011). E por compreender que os saberes decorrem da formação docente e de saberes experiências e

que estes são balizadores de nossas práticas pedagógica no cotidiano escolar e são capazes de trazer transformações para vidas humanas, foi que iniciamos uma entrevista com professoras do ciclo de alfabetização. O que perguntamos e o que responderam:

O Saber Docente é plural, oriundo da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Que saberes compõe a formação do professor afrobetizador?

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidação dos saberes emergentes da prática profissional, mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (Entrevista, Silva, 2023).

A formação precisa estar, principalmente, fundamentada na graduação em pedagogia, uma vez que para ministrar em turmas de alfabetização o professor (a) necessita do domínio, experiência e o fazer pedagógico voltado para o processo de ensino aprendizagem da educação Infantil e anos iniciais 1º a 5º ano do Ensino Fundamental (Entrevista, Pereira, 2023)

Aquilo que já sinalizava a Constituição Federal, a LDB e que veio a se fortalecer com a Lei 10.639 e que depois foi ampliando com a Lei 11.645 que levou aos estudos das diretrizes que as mesmas orientavam e também passa pela sensibilidade do professor/da professora e de todo o seguimento educacional (Entrevista, Santos, 2023).

Através das narrativas das professoras alfabetizadoras/afrobetizadoras foi possível compreender que os saberes que compõe o saber docente, advém das formações iniciais, continuadas e também de saberes experienciais em salas de aulas e do cotidiano adquiridos com seus coletivos ao longo de seu saber-fazer profissional. Os docentes citam algumas diretrizes e bases legais como sendo norteadores de suas práticas pedagógicas. Tais como: A Constituição Federal, (CF); Lei de Diretrizes e Bases (LDB); as Leis 10.639/200 e 11645/2008

e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Leis que orientam a Educação, que trata da obrigatoriedade da inclusão da temática nos currículos de estabelecimento de ensino e também recomendam a participação da comunidade na elaboração de projetos para que sejam trabalhos as temáticas.

Porém, estes docentes não afirmam que a Educação Antirracista é trabalhada através de projetos com envolvimento da comunidade ou em suas práticas pedagógicas cotidianas e deixam evidente, que que não possuem formação específica na área. Apesar de terem conhecimentos das leis e diretrizes que ampara a Educação Antirracista, estes docentes afirmam que o saber-fazer pedagógico alfabetizador/afrobetizador necessita de valores próprios da profissão docente; necessita também de domínio técnico; de estudos das diretrizes que orientavam as temáticas e também necessita da sensibilidade do docente e de todo o seguimento educacional.

Os Saberes Docentes adquiridos na experiência profissional, compõe os fundamentos da competência docente. Que saberes você possui sobre Afrobetização?

Algumas dificuldades, podem ser minimizadas com a participação da comunidade, que poderiam sugerir alternativas, de acordo com a necessidade local, mas que isso os PCNs recomendam que a participação da comunidade na elaboração e desenvolvimento de projetos e propostas objetivando a repercussão positiva das políticas públicas de educação (Entrevista, Silva, 2023).

A competência docente é imprescindível como também a vocação, o que não impede as adequações quando necessárias (ex. Professor de outra área de formação pode se encontrar como professor alfabetizador. O termo afrobetizador para mim é de uso recente, porém com total identificação. Pois é de suma importância a implementação efetiva nos currículos e, principalmente, nas escolas e salas de aula a Lei 10.639/03 desde a alfabetização, para que em anos vin-

douros tenhamos realidades diferentes no que tange o processo de ensino aprendizagem da História e Cultura africana e afro-brasileira (Entrevista, Pereira 2023).

Primeiro saber qual o meu papel diante do que está exposto, depois ter uma formação leve em conta as contribuições das diversas culturas e etnias para a nossa formação brasileira, especialmente as matrizes africana, indígena e Europeia como cita a LDB e também a CF. Considero que as formações que outrora aconteceram no sentido da lei 10.639 e 11.645 fez com que houvesse avanços no meu agir como educador que busca uma educação antirracista (Entrevista, Santos 2023).

Constatou-se através das narrativas das professoras alfabetizadoras/afrobetizadoras que suas formações e/ou saberes específicos sobre Educação Antirracista são limitados, ou seja, Apesar de citarem leis e diretrizes como sendo balizadoras de suas práticas pedagógicas; pelas suas narrativas, elas não possuem uma formação contínua para trabalhar as demandas sociais e culturais os quais os alunos estão inseridos. E aqui, me refiro especificamente a formação continuada (Especialização) para trabalhar a Educação Antirracista em sala de aula.

Percebe-se também, que as professoras de forma muito tímida, relatam suas experiências como trabalham a Educação Antirracista. Dessa forma, entende-se, que é preciso uma proposta de uma pedagogia diferente, que se faça compreender a necessidade do afrobetizar, ou seja, abandonar a história única como afirma Chimamanda Ngozi Adicheie no livro, *O perigo de uma história única*. Abandonar as narrativas dos livros didáticos que ainda retrata a população Negra de forma estereotipadas, animalizadas como sendo escravos, desprovido de belezas e intelectualidade.

Faz-se necessário, se valer de novos saberes que somados a muitos outros já adquiridos na profissão docente, sejam capazes de se instrumentalizar para instrumentalizar as crianças com novas narrativas. Narrativas verdadeiras, narrativas de valorização da popula-

ção negra como formadora desse país; narrativa de respeito à história dos africanos e cultura afro-brasileira; narrativas que instrumentalize crianças negras para que reconheçam e valorize suas histórias e de seus ancestrais; narrativas que valorize e fortaleça suas identidades; narrativas que demonstre orgulho de seu pertencimento racial; narrativas que reconheçam a beleza e inteligência negra; narrativas que aborde corretamente os conteúdos que tratam o ensino da História da África e cultura afro-brasileira.

CAMINHOS NECESSÁRIOS AO AFROBETIZAR

As reflexões que decorrem da investigação sobre saberes docentes necessários a efetivação da Educação Antirracista no ciclo de alfabetização, não se concluem nestas últimas linhas, antes se adicionam e se multiplicam, articulando e abrindo caminhos com outras investigações sobre a temática. As inferências sobre saberes docentes necessários a efetivação da Educação Antirracista no ciclo de alfabetização revela os olhares de professores sobre os múltiplos saberes que compõe a profissão docente que faz-se necessários ao processo de afrobetização.

Na análise das entrevistas que os docentes concederam, reafirmou-se, o saber docente como plural, advindo da formação docente inicial e contínua e também do saber experiencial. Estes, se juntam e compõe os saberes que alicerçam as práticas pedagógicas dos docentes. Compreendeu-se assim, necessário e urgente, que os educadores estejam comprometidos com o processo de afrobetizar. Ou seja, que estes trilhem caminhos para a aquisição de saberes para a Educação das Relações Étnicas e Raciais, através de formações continuadas e específicas.

Visto que, já se passaram vinte anos desde a aprovação da Lei 10.639/2003, que traz obrigatoriedade da temática do estudo da *“História da África e afro-brasileira nos currículos das escolas públicas*

e particulares e sua efetivação anda a passos lentos. Constatou-se desse modo, que um dos motivos para a não efetivação da Educação Antirracista no ciclo de alfabetização é a falta de saberes específicos desses professores sobre a temática abordada, os quais devem ser adquiridos em formações continuadas visando ampliar os saberes disciplinares e pedagógicos que contribuir para o agir docente. E só assim, através do comprometimento de todos os envolvidos no processo de escolarização, será possível efetivar e consolidar a Educação Antirracista no ciclo de alfabetização. Pois, a mesma é uma luta coletiva e se faz urgente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vanessa. **Afrobetizar a Educação no Brasil**. São Paulo: Portal Geledés, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, August o Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL, Lei nº10.639/2005 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL, Lei nº11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário oficial da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10mar. 2008

Brasil. [Estatuto da igualdade racial (2010)]. **Estatuto da igualdade**

racial [recurso eletrônico]: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 4. ed. 1. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 171).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da;

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JUSTINO, Gessica. ROBERTO Frank Wilson. Afrobetizar: Uma Possibilidade de Ação Educativa a partir da Afirmação e Fortalecimento da Negritude em Comunidades. **Revista UFG, Goiânia**, v. 15, n. 15, 2014.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações racias, quilombos e movimentos**. Organização Alex Ratts. 1 ed. Rio de Janeiro: Zabar, 2021.

LEIANE DA COSTA LEANDRO
HERLI DE SOUSA CARVALHO
MARIA ZILMA RODRIGUES SILVA

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa social em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2012.



DOCENTES EM FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: histórias entrelaçadas pela teoria e prática

Simone Regina Omizzolo¹
Francisca Melo Agapito²

Resumo: O presente Relato de Experiência tem como objetivo compartilhar atividades desenvolvidas na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Formação Continuada, do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PARFOR), vinculado a Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus de Grajaú-MA. Neste processo os saberes e experiências atrelados ao ser docente em formação fizeram parte das discussões discentes, assim a abordagem de diferentes elementos que fomentaram as discussões sobre a formação e a relevância da continuidade foram constantes. Como instrumento metodológico utilizamos para esta pesquisa a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação. Para tanto, como instrumentos foram utilizadas perguntas disparadas e Roda de Conversa, que forneceram subsídios para

-
- 1 Mestranda PPGFOPRED/UFMA, Docente da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus de Imperatriz-MA, E-mail: simone.omizzolo@ufma.br
 - 2 Doutora em Ensino. Docente da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus de Imperatriz, Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED/UFMA, Imperatriz-MA, E-mail: francisca.agapito@ufma.br

um exercício dialógico, acompanhado de reflexões e aprendizagens. Dentre os matriculados participaram desta pesquisa cinco discentes. Com os dados gerados analisamos de forma descritiva os achados da pesquisa, os quais revelaram que a formação muda não só o pensamento, mas a ação vivenciada na prática onde acontece à práxis que prepara o docente para os desafios da educação. A inclusão de práticas docentes voltadas para o diálogo reflexivo torna a compressão dos papéis e funções docentes mais objetivos e claros para uma formação consistente e articulada a teoria e prática.

Palavras-chave: Formação de professores. PARFOR. Práticas docentes.

DIÁLOGOS INICIAIS

A Formação de professores vista de uma perspectiva da prática não é tarefa fácil. Segundo Miguel Arroyo (2004, p. 226) “A pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a idéia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente”. Nessa perspectiva, entendemos que no processo de formação se dá de modo contínuo e não somente ao estar no Curso de Licenciatura em Pedagogia e sim na própria formação humana ao longo da vida. E assim faz parte da formação o repensar e aprender diante das experiências. E uma das formas humanas é através da narrativa a cerca de suas práticas.

Partindo do princípio que narrar é inerente ao ser humano seria simples escrever e seguir. Mas aqui se trata de organizar as ideias de maneira lógica e reflexiva para que a prática seja descrita dentro da perspectiva que envolve o narrador e os partícipes do que se quer narrar. Neste caso, sabendo que na narrativa torna-se necessária e imprescindível que se tenha dados gerados no exercício da prática, que a capacidade de observação esteja aguçada e que a memória seja capaz o suficiente para transformar as ações vivenciadas em palavras, trava-se um esforço homérico para juntar as peças e tornar possível o entendimento. Muitas dessas percepções perpassam pela vivência

que envolve não só o narrador, mas a todos que participaram e estiveram envolvidos.

Tarefa complexa e um exercício salutar para enriquecimento das práticas didático pedagógicas. Sim, porque ao descrever, relembrar, narrar passamos por um processo de autoavaliação de todas as atividades desenvolvidas no decorrer daquele tempo descrito. E aqui não se trata só de questões pedagógicas, mas de sensações, emoções e sentimentos de ordem e caráter humano passível de concepções advindas da bagagem cultural que trazemos conosco na trajetória da formação humana. E se “ninguém forma ninguém” e ainda “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p. 116).

Neste contexto, inferimos que os docentes em formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia compreendem o quão valioso é o uso da narrativa, pois, através dela, é possível compartilhar vivências reais da prática pedagógica, criando um ambiente de troca e aprendizado entre os futuros educadores. Esta abordagem permite que a teoria seja aplicada de forma concreta, proporcionando uma visão mais ampla e enriquecedora para os estudantes.

Ao unir teoria e prática por meio da narrativa, o relato de experiência como ferramenta teórico-metodológica, os docentes em formação têm a oportunidade de compartilhar suas experiências pessoais, desafios enfrentados e soluções encontradas dentro das salas de aula. Esta troca de informações possibilita uma aprendizagem coletiva, na qual todos os envolvidos podem se beneficiar do conhecimento adquirido e das estratégias utilizadas.

Diante do exposto, enfocamos que este artigo se configura com um Relato de Experiência tem como objetivo compartilhar atividades desenvolvidas na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Formação Continuada, do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PARFOR), vinculado a Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus de Grajaú-MA, desenvolvido pelo Plano Na-

cional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Maranhão-UFMA. As atividades foram desenvolvidas durante os quatro encontros propostos para o desenvolvimento da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Formação Continuada, que possui uma carga horária de 60 horas. A disciplina tem em sua ementa os seguintes tópicos: O processo de formação continuada de professores (as); Eixo básico para a formação contínua: as relações entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, conteúdo e método; Inclusão escolar e formação docente, na perspectiva de uma reflexão e Análise sobre políticas de formação que possibilitem compreender a realidade concreta do ensino praticado nas escolas (PPC Pedagogia-PARFOR, 2023).

Diante do ementário proposto organizamos um plano de ensino a fim de possibilitar o diálogo e a construção teórico-metodológica advinda das referências, bem como das práticas vividas no decorrer do curso. Incluindo também a perspectiva de bagagem cultural e experiências profissionais, uma vez que, a maior parte da turma – acadêmicos em processo de formação – atua em escolas de educação básica. Para o desenvolvimento deste trabalho inicialmente destacamos o ponto de partida por meio da narrativa do ser docente da pesquisadora, o lugar que ocupo neste espaço, intitulado “Sou feita de partes dos lugares por onde andei: situando a docência e o fazer pedagógico”, em seguida são tecidas algumas considerações sobre prática pedagógica, nominada “Entre construir e descrever a construção da prática pedagógica”. Na continuidade descrevo de que modo este trabalho está delineado por meio da seção “Situando os caminhos metodológicos, a disciplina e atividades” e ao denominar “Reflexões sobre a constituição do ser docente em formação” faço o exercício analítico sobre os pontos pertinentes sobre formação que emergiram desta pesquisa e finalizo com algumas considerações sobre a temática em discussão.

SOU FEITA DE PARTES DOS LUGARES POR ONDE ANDEI: situando a docência e o fazer pedagógico

Para que seja compreendida essa relação entre mim e a educação, além do encantamento que tenho pelos caminhos que a vida tem preparado para mim, relato uma pequena parte de quem sou e a trajetória dessa construção sem fim que é o fazer e ser docente. Abro uma janela para que eu mesma possa me vislumbrar nessa estrada construída. Eu sou Simone Regina Omizzolo, nascida em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, morei em alguns outros lugares, mas quis as teias do universo que viesse parar em Imperatriz-MA. Aqui me tornei gente, casei-me, tive meus filhos, descasei e continuo a jornada na busca de ser gente, mas ser melhor que ontem. Entre o brincar de escolinha lá se vão mais de 50 anos.

A comunicação humana desde os tempos remotos cria formas de contar os fatos. É inerente ao ser humano, faz parte de sua constituição social. E na educação não é diferente. Usamos a narrativa para manifestar nossas experiências e uma delas é contar os fatos percebidos no decorrer do processo que se estabelece no ato de ensinar aprender.

Seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias (Connelly; Clandinin, 1995, p. 11).

Dessa maneira aqui sou contadora de histórias e personagem. Estou no exercício da docência desde os 14 anos de idade naquele tempo se começava cedo e ser assistente em sala de aula era trabalho

sério. O que eu entendia de ensinar e aprender, de didática ou de currículo e de formação continuada e inclusão? Talvez no íntimo já soubesse que um dia esses vocábulos se tomariam parte da minha trajetória profissional entrelaçada com minha vida de “ser gente”. Sou professora da UFMA desde 1992 e atuando no PARFOR desde 2012. Sendo formadora da educação básica em constante transformação.

A cada nova disciplina surgem novas perspectivas, mudanças de atitudes e sempre há aprendizados não só profissionais, mas humanos. Sim humanos porque antes de sermos profissionais somos humanos e não há como dissociar essa ou aquela, caminhamos juntas. Enquanto trabalhamos levamos e trazemos conhecimento, experiências e reflexões para a vida. Em suma, ao situar um recorte que envolve meu contexto de vida trazer uma narrativa da prática pedagógica e refletir acerca das vivências, faço a convergência inclusive para minha própria formação em processo contínuo. Dessa maneira realizo uma reflexão acerca das vivências trazendo um relato de experiência entrelaçado ao profissional.

Entre construir e descrever a construção da prática pedagógica

Há uma complexidade na formação de professores e professoras, e nesse processo o PARFOR vem oferecendo esta formação para a qualificação de profissionais que atuam na rede pública básica de ensino, mas ainda não possuem a formação exigida legalmente. Nessa perspectiva, este Programa colabora indiscutivelmente com a educação brasileira, pois promove:

[...] articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo; garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (Brasil, 2013, p. 28).

Desta maneira, além de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, os licenciandos do Curso de Pedagogia da UFMA caminham na busca de serem habilitados para atuar em docência e durante o processo passam por inúmeras experiências que incluem as práticas educacionais que vivenciam em cada componente curricular. Assim, vão aprimorando o desenvolvimento de atitudes reflexivas que vão ampliando a capacidade de observação, a organização do pensamento e a transformação da escrita, pois, são avanços que ocorrem ao participar do processo formativo na graduação. Desse modo, vão construindo o ser, fazer e ser docente.

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (Gaddotti, 2003, p. 31).

Durante todo tempo em que atuo na docência do PARFOR fui criando e desenvolvendo uma maneira pessoal de trabalhar à docência. Dei um nome para esse processo, que chamo de **Conhecer faz aprender mais e melhor**. Ao longo do tempo fui aperfeiçoando e refletindo conforme fui avançando e em cada turma esse processo se dá de modo comum, assim ao avançar as especificidades vão aparecendo e de acordo com as necessidades vou adaptando. Mas, mantenho um roteiro seguindo algumas etapas: Conhecimento da turma, leitura de reflexão inicial, dinâmica de adaptação e assim vamos desenvolvendo o trabalho.

A etapa de conhecimento antecede a primeira aula. Procuro conhecer a cidade, onde a UFMA está inserida, quem são os alunos e alunas, qual meu público-alvo e procuro levantar o maior número possível de informações. Converso com a coordenação local, do-

centes que já estiveram no município, líder da turma e pesquisa peculiaridades sobre a cidade no “Google”. E então a segunda etapa acontece já em sala de aula. Me apresento e utilizo como meios de comunicação à oralidade, a escrita, o desenho, a música, conversas preliminares e assim vamos conhecendo a turma. As perguntas seguem o ritmo das minhas inquietações e com as respostas vão surgindo outras perguntas que ao longo do desenvolvimento da disciplina vão se clarificando. Costumo perguntar o motivo de estarem em sala de aula, suas realidades, o que gostam suas dificuldades, aspirações, e assim o diálogo vai se desenvolvendo, acontecendo e ganhando corpo. A cada aula e até o término da disciplina, muito já se descobriu.

Conhecendo a comunidade em que estão inseridos e a realidade que vivem se torna mais fácil compreender o processo que vivem nesse ensinar e aprender. Ou seja, a pergunta é quanto de mim está ali e quanto deles vem comigo a cada disciplina vivenciada. É importante refletir sobre esta troca. Em todas as aulas, o início parte de uma leitura para conduzir a reflexão, esta é escolhida de acordo com os conteúdos a serem trabalhados e o direcionamento se dá para que possamos abrir o diálogo e internalizar a importância do estar em sala e construindo saberes. Invariavelmente uso crônicas de Rubem Alves.

Acreditamos que este autor trás em cada texto seu a alma do educador e nos remete a circunstâncias do dia a dia nessa indissociação de pessoa e docente. É de uma riqueza ímpar e sempre me aproxima da turma e das necessidades dela. Não no sentido de homogeneizar e sim de compreender as múltiplas realidades que compõe aquela turma, que tem vidas entrelaçadas, pelo objetivo comum de ter um curso superior e graduar-se em Pedagogia. Sabemos que o tempo é curto para o desenvolvimento das disciplinas e os conteúdos precisam ser trabalhados em sua essência e aliado a isto se constrói os atos acadêmicos de ler estudar e escrever necessários para o desenvolvimento dos saberes. E conforme Elizabeth Teixeira (2005, p. 38),

nos traz em seu livro as três metodologias “O que se pretende desenvolver com os alunos e a sua concepção e percepção do que precisam saber e saber fazer para aprender, e, depois, favorecer o saber controlar e operacionalizar esse fazer para saber e aprender”.

Então é preciso que o exercício da leitura, compreensão e análise estejam presentes em todas as aulas. E com essa compreensão, que as realize de diversas formas (individual em grupos de modo coletivo etc.). É preciso destacar que parte dos alunos e alunas desse programa possuem dificuldades de compreensão textual, falta o hábito de leitura, e escrita. Além do que, nas turmas temos uma grande diversidade de culturas que incluem os quilombolas, povos originários, moradores da zona rural, entre outros.

Por isso o início da disciplina ocorre com a orientação sobre como fazer as leituras, de que modo destacar as partes mais importantes, incluo nas aulas algumas técnicas de estudo para que possam ir assimilando maneiras novas de aprender. Isso significa que ao atuar no PARFOR não estamos tão somente sendo responsáveis por essa ou aquela disciplina do currículo. Somos responsáveis pela formação de pessoas que estão em busca de melhorar suas práticas, que assim como nós desempenham inúmeros papéis no dia a dia e muitas vezes com desafios que incluem dificuldades de acesso ao polo de estudos no que se refere acesso ao transporte, condições financeiras, falta de alimentação, cuidados com a família, distância a ser percorrida, limitações pessoais entre outras questões.

Situando os caminhos metodológicos, a disciplina e atividades

Para a realização deste trabalho delineamos alguns caminhos. Dada a complexidade da dinâmica entre relações e construções, dos aprendizados em diferentes âmbitos e do saber que emergem das experiências de vida, este trabalho tem como caminho a pesquisa-ação.

De acordo com Thiollent (1986, p. 14) trata-se de uma:

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Registramos ainda que esta investigação se configura de natureza qualitativa entendendo que para reflexões advindas de uma ótica social precisam ser vistas sob um prisma multisociocultural. E de acordo com Brandão (2001, p. 13), a pesquisa qualitativa:

[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão.

Além disso, fez-se uso de perguntas disparadoras para socialização de percepções sobre ser e constituir-se como docentes. Para a finalização deste processo foi realizada uma roda de conversa que teve como objetivo aprofundar reflexões iniciais. Durante os meses de abril a julho de 2023 trabalhamos a última disciplina a ser cursada pela turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia do campus de Grajaú-MA, já em vias de colação de grau. A disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Formação Continuada foi desenvolvida tendo 31 alunos matriculados. Aqui chamarei a turma de “Andorinha”. Tenho como prática nomear cada turma por onde passo com algum nome de passarinho e a esta turma coube o nome “Andorinha”. Durante o semestre, logo na primeira semana de aula informei que a última atividade do mês de julho seria uma roda de conversa acerca das vivências na disciplina. No primeiro encontro realizado nos dias 01 e 02 de abril, solicitei que escrevessem um parágrafo de no máximo cinco (5) linhas informando o que representa para

sua “vida” estar cursando Pedagogia. No segundo encontro realizado nos dias 20 e 21 de maio em sequência a pergunta realizada foi: Quais as dificuldades enfrentadas nestes anos de estudo? Nesse caso deveriam listar no máximo 5 (cinco) destas dificuldades. No terceiro encontro realizado nos dias 17 e 18 de junho perguntamos: O que o Curso de Licenciatura em Pedagogia mudou na sua prática pedagógica, estando em atuação na sala de aula e ou na sua vida? E no quarto encontro, 01 e 02 de julho, realizamos uma roda de conversa para discutirmos as respostas dadas as perguntas feitas em cada um dos encontros passados. Nesta lógica, tendo os dados gerados a partir das perguntas disparadoras e da roda de conversa, a produção das narrativas concernentes as vivências, percepções sobre a docência e sua formação foram ressignificadas a partir dos conteúdos estudados e do saber da experiência. A seguir são destacados os resultados da análise realizada.

REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE EM FORMAÇÃO

Para viabilizar a exploração das ideias e adensar as reflexões foram escolhidos cinco (5) discentes para compor o presente artigo. A escolha teve como critério inicial estarem atuando na educação básica, então aqueles que atenderam a este, foram excluídos desta análise. A partir deste aspecto, foram realizadas as leituras de todas as respostas e a seleção daquelas que estavam de acordo com o objetivo proposto neste trabalho. Neste sentido, passo a relatar nos quadros a seguir, as respostas dos partícipes selecionados, ressaltamos ainda que todos os discentes da turma assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participarem desta pesquisa. E por motivos éticos serão preservados seus nomes reais. Sendo assim, cada respondente será intitulado andorinha, seguidos de números respectivos de 1 a 5.

Quadro 01 – O que representa para sua “vida” estar cursando Pedagogia?

Andorinha 01	"... quando entre pensei que era uma forma de melhora minha vida financeira tendo uma qualificação daquilo que já venho fazendo na escola que trabalho".
Andorinha 02	"pensava que ia aprender muitas cousas para coloca no dia a dia da escola da zona rural em que trabalho"
Andorinha 03	"... na aldeia muito carente de ensinos e aprendizagem... aqui forma de faze melhor ensinar crianças que precisa de um futuro."
Andorinha 04	"queria que minha família tivesse orgulho em ter alguém estudando em uma universidade".
Andorinha 05	"Com tantos anos de escola pensava que não teria muito a aprender, me enganei...".

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Observa-se claramente nas falas que melhorar, aprimorar e aprender são os desejos apresentados em todas as respostas. Também se percebe realidades diferentes pontuadas nas respostas das andorinhas 2 e 3 respectivamente, estas atuam na zona rural e na escola indígena. A diversidade cultural está nítida, assim sendo, podemos compreender que as diferentes formas da representatividade não são impeditivas para buscar crescer profissionalmente e desejar novas experiências. Podemos inferir que o processo de formação é individual no sentido de percepção, no entanto, as experiências vividas são coletivas e marcadas por trocas de experiência. Essas experiências é que formam a profissionalidade.

[...] Compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (Moita, 1992, p. 114-115)

O processo de formação profissional inclui o ser pessoa com seus diversos afazeres nas múltiplas tarefas exercidas então é natural que ao longo de qualquer jornada os desafios estejam presentes. Conhecer os desafios enfrentados pelos participantes nos encaminha para a questão de intencionalidade, de poder perceber em que aspectos o desenvolvimento de programas como o PARFOR podem repensar e tentar adaptar para as realidades encontradas nos municípios em que atuam. O Quadro 2 nos remete às diversas reflexões pertinentes quando se trata de formação incluindo os atos de ensino aprendizagem.

Quadro 2 – Quais as dificuldades enfrentadas nesses anos de estudo?

Andorinha 01	"o mais difícil para mim é escrever e ler penso, mas escrever correto ainda é muito difícil. Então se resume nisso, dificuldade escrever"
Andorinha 02	"Trabalhar. cuidar da casa cuidar da família e ter que estudar até.. tarde na noite"
Andorinha 03	"dificuldade maior a língua, na hora de escrever e o transporte, também o estudo".
Andorinha 04	"o mais difícil para mim foi entender que minha prática precisava mudar. Cada vez que lia e refletia pensava. Não sei de nada"
Andorinha 05	"estudar, ler, escrever tudo isso junto com as coisas da vida. Passar dias e dias sem passeio e às vezes longe da família"

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

É perceptível que as dificuldades técnicas têm seu lugar no que se refere à leitura e escrita, mas claramente conciliar a vida pessoal com os estudos está em destaque. É importante pontuar que o curso acontece aos finais de semana e que trabalham durante a semana incluindo aqui os afazeres domésticos, todas as responsabilidades pessoais, além da importância da saúde mental. Não é tarefa simples organizar a rotina pessoal com as inserções que incluem na rotina diária as atividades pertinentes a um curso superior. As atividades

acadêmicas levam a necessidade de incluir, reforçar e melhorar atos de leitura, estudo e escrita. Lembrando que tais atos acadêmicos precisam ser incorporados no fazer profissional, ou seja, sem essa tríade as tarefas inerentes ao curso ficam prejudicadas.

Aqui evocamos Elizabeth Teixeira (2011, p. 24) para corroborar na compressão das tarefas que o ato de ser aluno ou aluna inclui, isto é, “Precisamos saber que as competências transversais atravessam o cotidiano do aprender a aprender, são pré-requisitos para ser um bom aluno e também um pesquisador”. Dito de outro modo, a busca por conhecimentos é fundamental neste processo e a criação de hábitos cotidianamente são aliados para que a performance acadêmica seja mais produtiva.

No Quadro 3 apresentamos as percepções sobre a mudança de prática, aqui a intenção é compreender especificamente se houve mudança e quais.

Quadro 3 – O que o curso de Pedagogia mudou na sua prática pedagógica estando em atuação na sala de aula e ou na sua vida

Andorinha 01	“Tudo, porque não tem como fazer igual quando se pensa em como pode ser melhor. E dói saber que talvez tenha que repensar suas ações.”
Andorinha 02	“muita coisa mudou, até meu relacionamento com meus filhos, passei a entender que cada um tem seu tempo... e que o diálogo é a melhor maneira de enfrenta os desafios.”
Andorinha 03	“lá na aldeia passei a planeja tudo com mais cuidado, a conversar com minhas colegas, e sabe olhar os alunos de outra maneira melhorou meu dia na sala de aula.”
Andorinha 04	Quando vc entende que cada um tem que fazer sua parte vc começa a melhora, estudar foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida. Não vou mentir é sofrido estar na sala de aula, mas sinto que estou mais preparada.
Andorinha 05	“é impressionante o quanto mudei, olho para trás e quase não me reconheço”. Aprender, refletir e melhorar é sensacional. Sou uma vencedora.

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Ao analisarmos as respostas é evidente que mudanças aconteceram afinal às experiências vividas nos modificam, não somos os mesmos no antes e depois de uma vivência. Paulo Freire em seu livro *Política e educação: ensaios*, nos faz refletir sobre esse processo contínuo de formação e as mudanças que são refletidas em nosso ser, ao pautar que.

O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes de suas experiências feitos, saberes “molidos” de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos (Freire, 2001, p. 11).

Em todas as respostas as participantes das pesquisas “andorinhas”, afirmam que houve mudanças na vida, na forma de ver e perceber o trabalho escolar destacam os desafios enfrentados. O aspecto que chama a atenção se dá no sentido de que ocorreram transformações na vida em seus múltiplos aspectos, quais sejam, pessoais, familiares e de relação como conhecimento. Ao reconhecer a necessidade de mudar, fica claro que o fazer pedagógico da formação através da práxis desenvolvida durante o decorrer do curso nos faz entender que não somente no conhecimento teórico as mudanças se refletem, mas no conhecimento empírico e na profundidade do ser e estar no mundo.

No quarto encontro, 01 e 02 de julho, realizamos a roda de conversa. Durante todos os encontros realizados, em algum momento entre as aulas eram realizadas reflexões sobre a importância dos relatos, de refletir sobre as falas e como é significativo pensar sobre o que estamos vivenciando. Dessa maneira, aos poucos houve uma internalização de postura necessária para participar da roda de conversa. Expliquei que o objetivo era lembrar as perguntas e respostas

dadas, refletir acerca delas e fomentar diálogos a partir das respostas que haviam sido geradas.

Inicialmente foram realizadas leituras das respostas sem nomear o autor e pedi que tivessem atenção. Em seguida fiz colocações sobre a trajetória vivenciada no curso. Assim iniciamos a roda de conversa às 9 horas da manhã e encerramos as 11. Vale lembrar que o tempo não foi suficiente para que houvesse elucidação dos fatos, mesmo porque eram muitas falas e repletas de significado. Ao ler a questão número 1, “O que representa para sua “vida” estar cursando Pedagogia?” e as respostas (contidas no quadro 1) para minha surpresa houve uma espécie de comoção em as lágrimas não foram contidas. Naquele momento percebi que a amplitude das respostas era muito maior do que as contidas nas escritas. E que a oralidade permite que flua os sentimentos emoções contidas na principal conquista: Estar cursando um curso superior. A andorinha número 3 afirmou: “Minha conquista não é só minha é de meu povo”. E completou afirmando que “Levar conhecimento é um caminho duro, preservar tradições é difícil, mas entender que mudanças precisam acontecer em qualquer lugar é mais ainda”. A turma toda aplaudiu e surgiram complementações pertinentes da andorinha 5: “professora, não sou a mesma que respondeu essa pergunta há quatro (4) meses atrás, sou melhor. Graças à oportunidade de viver na escola levando e trazendo o que aprendo.” Conforme Gaddotti (2003, p. 16) “A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem”. Neste sentido, ter a oportunidade de estar no ensino superior oportunizou novas construções. E completou apresentando um manifesto de fé: “Deus me fez ver que o muito que eu achava era pouco, mas me deu a oportunidade de transformar o pouco em suficiente para transformar minha vida e meu trabalho”. E assim foi possível ouvir muitas falas, e ficou claro que a oportunidade de estudar abriu não só portas profissionais, mais condições de melhorar as práticas e para além da sala de aula.

Em relação à pergunta número 2 “Quais as dificuldades enfrentadas nesses anos de estudo?” Ao lembrar as respostas dadas, a andorinha 1 pediu logo a palavra. A resposta dela foi incisiva em dizer que a principal dificuldade era escrever. E completou dizendo que a maior parte de nós apresenta dificuldade, porque na educação básica de fato não ensinam a escrever e particularmente, ela mesma só teve contato com entendimento de leitura e escrita a partir do curso de Pedagogia no PARFOR. E ressalta “... ainda tenho dificuldades, mas aqui na UFMA aprendi a encarar os desafios e estou seguindo e aprendendo ainda tenho tempo...” (andorinha 1). Assim como ela, as falas que se seguiram, tiveram esse sentido de encarar desafios, de perder a vergonha, pedir ajuda e buscar o conhecimento. Neste ponto, é possível pontuar o que expressa Freire (1996, p. 69) “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. Podemos inferir que aí está o registro de uma das funções da educação: Formar pessoas capazes de desenvolver seu potencial mesmo diante das dificuldades.

Na pergunta 3 “O que o curso de Pedagogia mudou na sua prática pedagógica?” estando em atuação na sala de aula e ou na sua vida, houve um silêncio, a pergunta foi repetida. Em seguida li as respostas e foi possível perceber no semblante que muitas outras falas seriam necessárias. A andorinha 4 disse: “Professora hoje não vamos concluir, aí nessa pergunta tem muita coisa envolvida. Na hora de escrever parece que a gente não pensa muito. Houve risos, mas quando eu escutei as respostas pensei que tenho muito mais para pensar e falar sobre...”. Em seguida as andorinhas 5 e 2 manifestaram um posicionamento em que o pertencimento em relação a serem alunas da UFMA foi marcante. Andorinha 5 afirmou: “estudar muda tudo, agora ser estudante de uma Universidade Federal muda muito mais”. E a andorinha 2 complementou: “Quando alguém pergunta que curso

faço e eu digo Pedagogia na UFMA a professora sou “rainha”. Seguida de muitos risos fomos conversando sobre os significados implícitos nas falas e a percepção foi aguçada no sentido da responsabilidade social de ser e estar cursando uma universidade pública federal. E destacamos que para além disso estão as tarefas acadêmicas que são intransferíveis e é isso que dá o verdadeiro valor para a formação.

Não restam dúvidas dos benefícios de um curso superior. No entanto ao se tratar de um programa de formação a amplitude adquire um patamar mais elevado, isso devido a todos os desafios enfrentados nessa realidade de estar em sala de aula atuando como docente e ao mesmo tempo estra frequentando uma universidade. As mudanças inferidas nesse processo de formação causam um impacto importante dentro das escolas e nesse aspecto é fundamental compreender que o papel dos formadores não pode se distanciar da prática. É condição primeira pensar que a prática docente inexoravelmente deve passar pelo conhecimento das realidades que são muitas e apresentam uma diversidade peculiar das comunidades onde estão inseridas. É importante ressaltar que essa conexão entre teoria e prática não é um caminho fácil. Muitas vezes, nos deparamos com desafios e obstáculos que nos fazem repensar nossas convicções pedagógicas. É nesses momentos que a troca de experiências com outros docentes em formação se torna fundamental (Freire, 1996). Ao compartilhar nossas histórias e reflexões, podemos encontrar apoio e inspiração para seguir em frente.

Em suma, a jornada de um formador docente no curso de Pedagogia é marcada pela interação constante entre teoria e prática. Os relatos de experiência de docentes em formação nos mostram como essa conexão é essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa e efetiva. Como afirma Freire (1996, p. 20) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Ao unir teoria e prática, nos tornamos docentes mais preparados para

enfrentar os desafios da sala de aula e contribuir para a formação integral de nossos alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

- Arroyo Miguel. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.
- Brasil. **Relatório de gestão 2009-2013 da Diretoria de formação de professores da educação básica - DEB**. Brasília, DF: Capes, 2013.
- Connely, F. Michael; Clandinin, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: Larrosa, Jorge (org.). **Déjame que te cuente**. **Barcelona**: Laertes, 1995.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).
- Gadotti, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. – Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- Nóvoa, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: Nóvoa, António; Finger, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.
- Teixeira, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, das ciências e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.



ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM MATEMÁTICA NO ESTADO DO MARANHÃO PARA O ANO DE 2023

Marcos Vinicius Vasconcelos Freitas¹

Alex de Sousa Lima²

Arlane Manoel Silva Vieira³

Resumo: O presente artigo traz um estudo sobre os docentes que lecionam Matemática no estado do Maranhão. Com isso, o objetivo geral foi de compreender a distribuição espacial destes profissionais no estado segundo as Unidades Regionais de Educação - UREs para o ano de 2023. Para a obtenção dos dados, foram realizadas pesquisas bibliográficas e consultas ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) nos meses de março e abril deste ano. A partir das informações coletadas, constatou-se que dentre as 19 UREs, foi a regional de Imperatriz que apresentou o maior número de professores que não são da área e a regional de São Luís, com o maior número de profissionais com graduação em Matemática. Verificou-se também que o número de matrículas é maior nas regiões que se aproximam da capital. Conclui-se que a maioria das

1 Licenciatura em Física, Instituto Federal do Ceará, IFCE, vinicius.vfreitas1@gmail.com.

2 Doutor em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, alex.lima@ufma.br

3 Doutor em Matemática Aplicada, Universidade de São Paulo, USP, arlane.silva@ufma.br

regionais possui professores licenciados na área da Matemática lecionando no ano de 2023.

Palavras-chave: Matemática. Professores licenciados. Maranhão.

INTRODUÇÃO

A educação, desde o seu princípio tem papel relevante dentro da sociedade, sobretudo em relação as mudanças ocorridas. No entanto, o processo educacional não se dá de forma igualitária em todos os tempos e lugares, esse processo está diretamente relacionado com as ideias que aquele determinado ambiente tem de desenvolvimento. Justamente por forte relação com o progresso, se faz necessário o investimento em políticas públicas que causem impacto em todos os setores, principalmente nos grupos mais vulneráveis (DIAS E PINTO, 2019).

Nos últimos anos, novas barreiras surgiram no campo educacional. Professores que precisam completar sua carga horária, salas de aula lotadas, modificações no sistema educacional e a necessidade de estar trabalhando, podem ser causas suficientes para o docente trabalhar com conteúdos que não fazem parte da sua grade curricular de formação. Isso pode acarretar no não domínio da matéria e em não saber lidar com determinadas situações ou qual metodologia aplicar para aquela realidade (CUNHA E KRASILCHIK, 2000).

Com esses dilemas foram intensificados os debates sobre as mudanças necessárias na educação. E com isso vimos o ensino médio passar por modificações nos últimos anos. Tais mudanças foram destacadas por Ferreti (2018) quando relata que a reformulação ocorreu pela necessidade de melhorias no ensino e de um currículo mais atrativo e que proporcionasse ao aluno escolher quais áreas desejassem se aprofundar. No entanto, o mesmo alerta sobre a necessidade de estudos mais aprofundados para que mudanças, sejam realizadas:

Torna-se, assim, necessário discutir, com mais profundidade, em que consiste, do ponto de vista da reforma, a atenção a tais finalidades, na medida em que podem existir concepções com fundamentos teóricos, políticos e sociais diversos e mesmo antagônicos a respeito do que entender por potencial dos jovens e sua plena realização, desenvolvimento sustentável, preparo para o mundo do trabalho e cidadania (FERRETI, 2018, P. 31).

No campo da Matemática, é comum a reprodução de fórmulas por parte dos alunos sem a compreensão de como aplicá-las, tornando cada vez mais comum a pergunta: “Para que vou usar isso na minha vida?”. Mas como não conseguir explicar para o aluno onde usar a Matemática se ela está presente em tudo no nosso dia a dia? Essas perguntas levam-nos à reflexão sobre o perfil do estudante que estamos entregando à sociedade e, também, sobre o professor que está em sala de aula. Essa metodologia de reprodução é chamada de aprendizagem mecânica, “ocorre com a incorporação de um conhecimento novo de forma arbitrária, ou seja, o aluno precisa aprender sem entender do que se trata ou compreender o significado do porquê” (BRAATHEN, 2012, p.65).

Novas metodologias foram postas como saída e as mais diversas implementações didáticas foram alvos de estudos. Contudo, a inserção dessas novas práticas ainda é uma realidade distante da sala de aula brasileira. A partir disso, reforçamos a importância de um ensino eficaz da Matemática. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

[...] no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos. Consequentemente, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 528).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi implementada em todos os estados do país e no Maranhão, que foi o campo de pesquisa deste estudo não foi diferente. Com uma vasta extensão territorial, o estado possui 19 Unidades Regionais de Educação – UREs, sendo estas Açailândia, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Chapadinha, Codó, Imperatriz, Itapecuru-Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Rosário, São João dos Patos, Santa Inês, Timon, Viana, Zé Doca e São Luís.

Cada regional de educação é responsável por gerir as escolas estaduais das cidades que fazem parte da sua administração. Com isso, é possível observar que o estado possui bases educacionais que chegam nos mais diversos setores do território. Mas, ao tratarmos de um estado com essa quantidade de Unidades Regionais de Educação (URE's), e tomando como referência o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de Matemática, qual é o perfil dos profissionais que estão em sala de aula, tendo em vista que o estado é amplo e possui os mais diversos contextos?

Nesta perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo compreender a distribuição espacial dos professores que lecionam matemática no estado do Maranhão para o ano de 2023 bem como a quantidade de matrículas que os mesmos atendem em suas respectivas Unidades Regionais de Educação (UREs). A sua relevância socio-acadêmica, justifica-se, sobretudo, pela necessidade de levantarmos o perfil, pontuando fatores como a quantidade de docentes que são da área e os que não são e os possíveis déficits em determinadas regiões do estado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No final do século XIX, com a criação das escolas tidas como normais pensou-se em uma espécie de estudo contínuo para que fosse possível uma formação mais qualificada para professores, embora tenham concluído que não havia necessidade de um Ensino Superior

para lecionar nos primeiros anos escolares de crianças. Ademais, foi nesse período que as mulheres tornaram-se maioria no ensino. De acordo com o pensamento da época, o instinto materno era ponto fundamental para desenvolver um bom trabalho (HAHNER, 2011). Com isso, por anos tivemos professores em sala de aula sem formação. Essa perspectiva foi mudada a partir da segunda metade dos anos noventa com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.349/1996, que propôs definir e regularizar a educação básica brasileira como forma de garantir uma melhor formação tanto dos discentes quanto dos docentes.

O século XX veio para trazer essa transformação no campo da Educação, se antes era comum ter professores autodidatas lecionando, algo bem comum no Brasil Monárquico, passou-se a ser discutido uma maneira de evoluir o ensino e seus métodos. Em 1930, constatou-se que o número de bacharéis era mínimo e havia poucas universidades que pudessem corresponder à demanda. Esse período trouxe consigo a possibilidade de mudanças e aprimoramento na área educacional, com o propósito de promover o crescimento acadêmico tanto daqueles que estavam na posição de aprender quanto daqueles que auxiliavam na aprendizagem. Pensando na necessidade de um ensino qualificado foi adicionado um ano nas graduações de bacharéis com disciplinas voltadas para o campo educacional, o intuito era licenciá-los para a docência (GATTI, 2010).

Somente em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP) e com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, houve um avanço significativo que marcaria a história da educação superior brasileira. Vale ressaltar que, outras duas universidades haviam sido criadas no país - a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920 e a Universidade de Minas Gerais, em 1927, ambas, assim como a USP, surgiram da junção de outros cursos, porém a última foi destaque por proporcionar a formação de pesquisadores e professores. Outro fator de impacto foi a vinda de professores europeus para

ministrar aulas, ficando sob responsabilidade dos italianos as Ciências Matemáticas e as Ciências Físicas (FERREIRA, 2009).

Anos mais tarde, chegamos ao ensino da Matemática no contexto da escola pública brasileira, com os seus avanços adquiridos no decorrer das últimas décadas e, principalmente, com os novos desafios da atualidade. Segundo Rocha (2019, p. 30):

[...] se o ensino da Matemática está em crise, é porque ele já não se justifica mais pela aplicação de fórmulas, pelo estímulo ao raciocínio ou pela preparação do aluno para prestar o vestibular. A matemática precisa ser ensinada como um instrumento para a interpretação do mundo em seus diversos contextos. Isso é formar para a criticidade, para a indignação, para a cidadania e não para a memorização, para a alienação, para a exclusão.

Ainda que houvesse essa preocupação de formações específicas na tentativa de explicar o porquê, ainda no século XXI, no ano de 2023, é possível visualizar professores lecionando disciplinas nas quais não são formados. Tal cenário é resultado do legado histórico-cultural que permeia a educação brasileira, isto é, não é um problema atual. Ao abordar tema semelhante, Slovinski, Alves-Brito e Massoni (2023) realizaram levantamentos sobre a formação dos professores que trabalhavam o conteúdo de astronomia dentro da disciplina de Ciências. De acordo com eles, a expectativa era de que encontrassem maioria formada em Física, no entanto, se depararam com docentes graduados em Química e Biologia como maioria. Os autores destacam:

[...] Com isso, é plausível dizer que sentirão dificuldades no exercício da docência, pois apresentarão lacunas em sua formação inicial – com formação disciplinar, terão que atuar num cenário que preconiza a interdisciplinaridade –, o que pode resultar em insegurança para tratar de temas de Astronomia em sala de aula (SLOVINSKI; ALVES-BRITO; MASSONI, 2023, p. 23)

Com isso, ressalta-se a importância de os professores, especificamente, formados em Matemática serem unicamente os responsáveis por ministrarem as aulas da área, já que, como é sabido, pode haver prejuízo na aprendizagem dos conteúdos. Ademais, a Matemática é considerada uma disciplina de difícil compreensão e acolhimento por parte dos alunos que geralmente não se sentem atraídos por ela (BIANCHINI; GERHARDT; DULLIUS, 2011). De acordo com Breda; Font; Lima (2015, p. 3):

Uma das problemáticas relevantes na formação de professores é a de determinar qual é o conhecimento didático-matemático que estes devem ter para ensinar Matemática. Uma das principais características deste conhecimento didático-matemático é a de que ele permite avaliar e justificar a melhora dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

Além da graduação, é fundamental mencionarmos a necessidade de formações continuadas, sendo necessário reforçar a participação de docentes no que diz respeito à acessibilidade aos cursos em questão, que supram não somente no desejo particular, mas principalmente o anseio de novas qualificações. Para além do interesse despertado pelos profissionais, é de suma importância salientar o papel dos aparelhos governamentais na ampliação das políticas educacionais, culturais, regionais e locais. É válido ressaltar que a formação continuada está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (CARNEIRO; DALL'ACQUA; CARAMORI, 2018).

DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO

A coleta de dados acerca da distribuição dos docentes de Matemática tem como finalidade conhecer como eles estão distribuídos nas 19 Unidades Regionais de Educação (UREs) da rede pública, bem

como o número de professores formados ou não na área de Matemática. Vale ressaltar que todas as informações coletadas foram disponibilizadas pelo portal do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC). As solicitações foram realizadas por meio de protocolos realizados no portal.

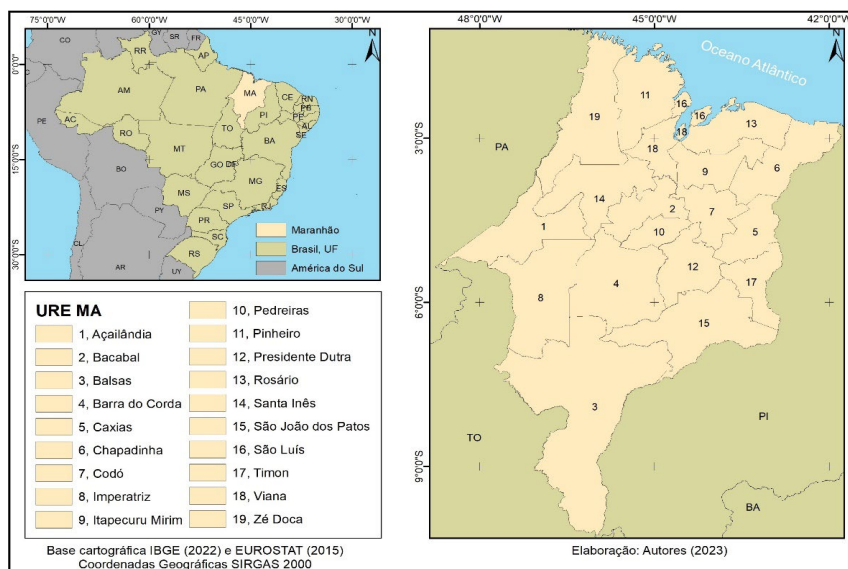
Foram realizados dois protocolos, sendo o primeiro realizado no dia 03 de março de 2023, indagando quantos professores de Matemática a rede estadual possui, quantos são licenciados na área em questão e quais não são. Essa solicitação foi respondida no dia 27 de março. Já o segundo protocolo, realizado no dia 10 de abril de 2023, tinha como questionamento a quantidade de matrículas por municípios, foi obtido retorno no dia 17 de abril de 2023.

As informações recebidas em tabelas foram separadas por regionais e município, em seguida foram realizadas as somas da quantidade de professores da área, os que não eram e quais as regionais que esses estavam. O mesmo processo foi realizado com a quantidade de matrículas, uma vez que foram somadas as quantidades de matrículas por municípios para se obter a quantidade de alunos matriculados por regional de educação. O programa excel foi utilizado para realizar esse tratamento de dados.

Vale ressaltar que números relacionados a população, que foram obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a quantidade de matrículas anexados neste documento, referem-se ao ano de 2022. Ademais, os produtos cartográficos foram gerados em ambiente do software livre QGIS 3.28.6.

As Unidades Regionais de Educação (URE's) são responsáveis por um conjunto de cidades. Na figura 1 é possível observar a distribuição e quais cidades são responsáveis por gerir a educação em determinadas áreas territoriais do estado.

Figura 1 – Distribuição das Unidades Regionais de Educação (UREs) no estado do Maranhão



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (2023).

Conforme o coletado, pode-se perceber que a URE de Imperatriz é a única dentre as 19 regionais que possui número superior de professores que não são formados em Matemática lecionando a disciplina perante aos que possuem graduação na área. Destes, temos 117 formados na área e 130 graduados em outras licenciaturas.

Diferente do que ocorre na cidade de Imperatriz, a capital São Luís consegue entregar o número exato de 368 licenciados em Matemática e 188 profissionais formados em outra área equivalente.

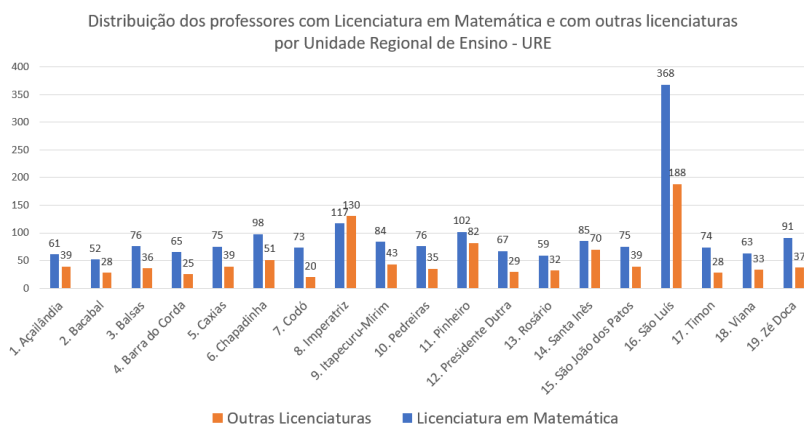
A partir do mapeamento apresentado na figura 2 e 3, percebe-se que, com exceção da URE de Imperatriz onde os não licenciados se sobressaem aos licenciados na disciplina em questão, as 18 UREs restantes possuem uma quantidade maior de formados em detrimento aos não-formados em Matemática.

Em situação oposta a evidenciada anteriormente, destaca-se a URE de Codó em que mais de dois terços são de profissionais licenciados em Matemática. Barra do Corda, Timon e

Zé Doca também se distinguem nesse aspecto, têm mais da metade ou quase dois terços de docentes com a formação específica em sala de aula.

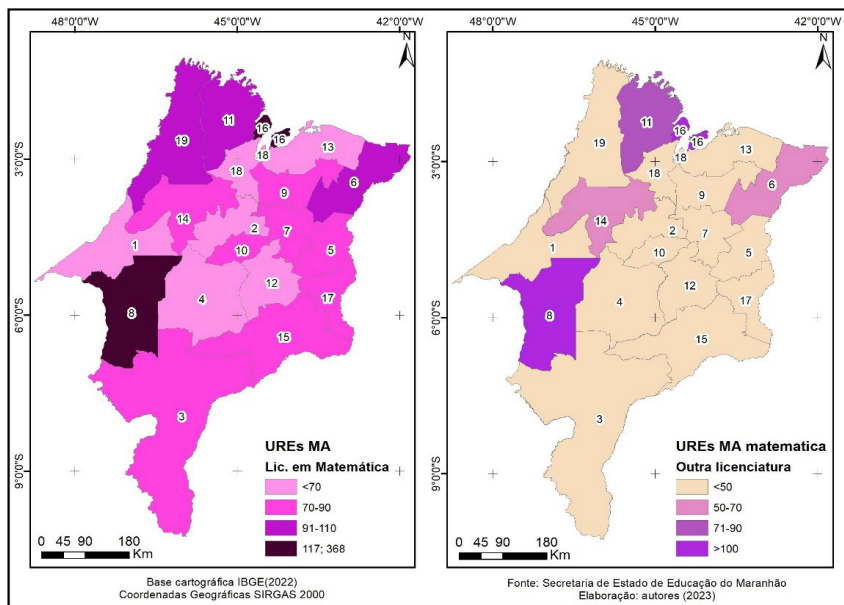
Ao considerar apenas os professores cuja jornada de trabalho é apenas de 20h, podemos obter os seguintes dados apresentados nas figuras 4 e 5 a seguir, sendo o primeiro a respeito dos profissionais contratados e o segundo acerca dos profissionais concursados.

Figura 2 – Gráfico da distribuição dos professores com Licenciatura em Matemática e com outras licenciaturas por Unidade Regional de Ensino – URE



Fonte: Dados fornecidos pela Secretária de Educação do Estado do Maranhão (2023)

Figura 3 – Mapas da distribuição dos professores com Licenciatura em Matemática e com outras licenciaturas por Unidade Regional de Ensino – URE



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (2023).

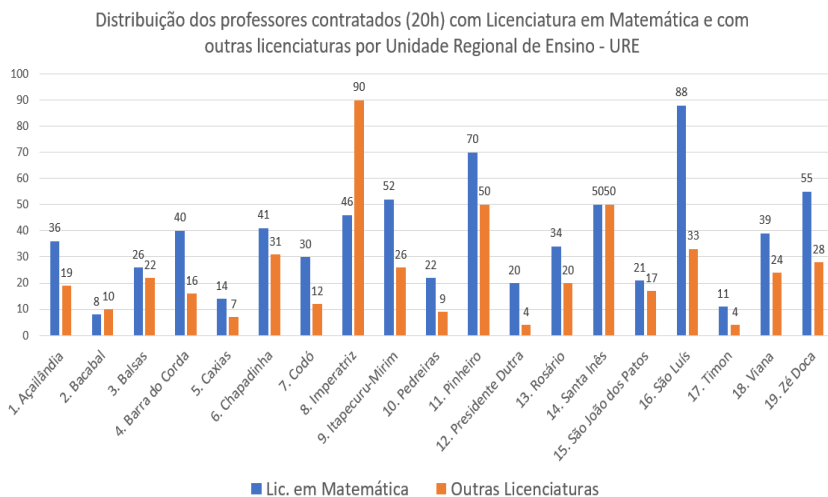
De acordo com a figura 4 é possível observar que a regional de Imperatriz novamente se destaca por ter um número de professores com outras graduações lecionando a disciplina. Podemos verificar que nessa nova distribuição, estão sendo realizados contratos cujos docentes não tem formação específica, ademais, os números mostram que estamos lidando com quase o dobro de docentes que não são licenciados em Matemática em relação aos que são. Isso abre margem para os mais diversos questionamentos, como por exemplo: Existe déficit de profissionais licenciados em Matemática na região? As universidades presentes nas cidades desta área não ofertam cursos de graduação nesse campo?

Podemos verificar que a regional de Bacabal também possui número superior de contratos nas mesmas condições, porém com

margem de diferença bem menor. Ademais, a regional de Santa Inês se destaca por possuir número igual de contratos.

Novamente São Luís se difere por possuir número superior de professores formados na área em questão. Ademais, Presidente Dutra se destaca por apenas um quinto dos professores contratados de 20h não ter formação específica.

Figura 4 – Gráfico da distribuição dos professores contratados (20h) com Licenciatura em Matemática e com outras licenciaturas por Unidade Regional de Ensino - URE

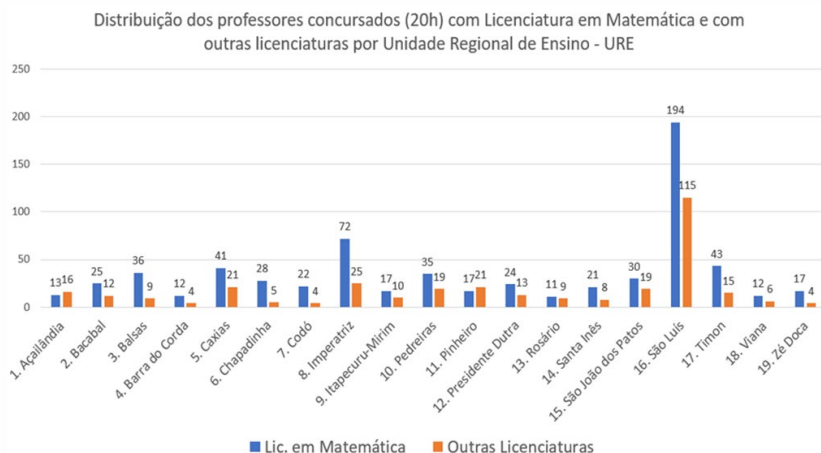


Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (2023).

Ao observar o caso da URE de Açailândia, conforme consta na Figura 5, podemos notar que, no que se refere aos professores concursados por 20h semanais, o número de profissionais que não possuem a licenciatura de Matemática chega a ser superior quantitativamente aos que possuem, 13 contra 16. Ademais, a regional de Pinheiro também possui situação semelhante. No entanto, não chega a ser uma diferença grande quando comparamos com os números encontrados nos vínculos de contratos.

A regional de Imperatriz nessa nova distribuição mostra que quando lidamos com vínculo por concurso, temos número superior de graduados na área. Verificou-se novamente que São Luís segue o padrão das últimas análises.

Figura 5 – Distribuição dos professores concursados (20h) com Licenciatura em Matemática e com outras licenciaturas por Unidade Regional de Ensino – URE



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (2023).

Ao analisarmos a figura 6 observamos que São Luís é a regional com maior população, em seguida temos Imperatriz e Pinheiro com a maior população perante as demais. Ao verificarmos as matrículas, São Luís permanece com números superiores, seguida por Imperatriz que agora fica em segunda colocação isolada.

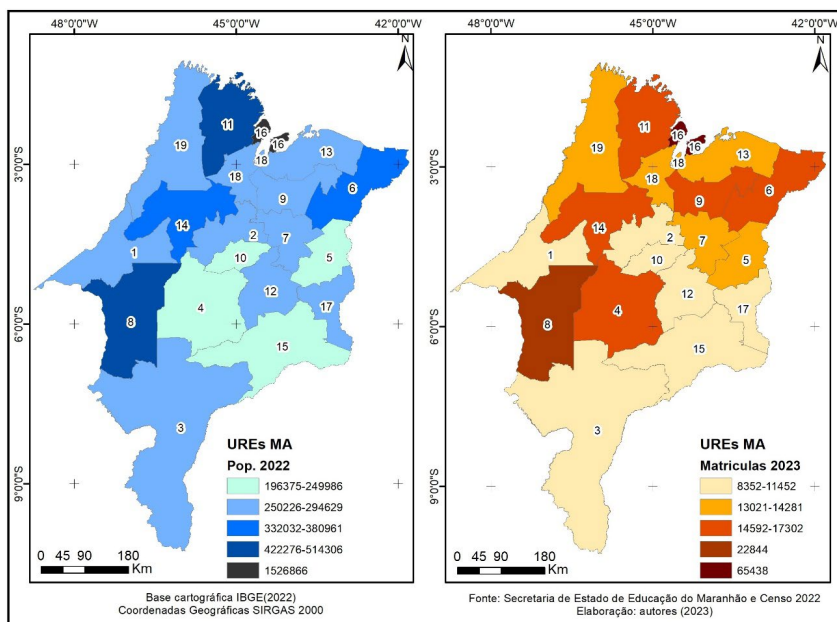
Percebe-se também que as regionais de Açailândia, Bacabal, Balsas e Presidente Dutra na primeira imagem não estão entre as regionais com menor população, porém ao verificarmos o quantitativo de matrículas, as regionais então entre os menores números.

Seguindo na direção contrária, a regional de Barra do Corda que está entre as menores regionais em termos de população, possui número expressivo de matrículas quando observamos o segundo

mapa da figura 6. A regional de Caxias também se destaca quando fazemos a mesma observação.

É possível observar também que todas as regionais que estão próximas a capital possuem maiores números de matrículas quando fazemos uma comparação em relação as cidades que se distanciam de São Luís.

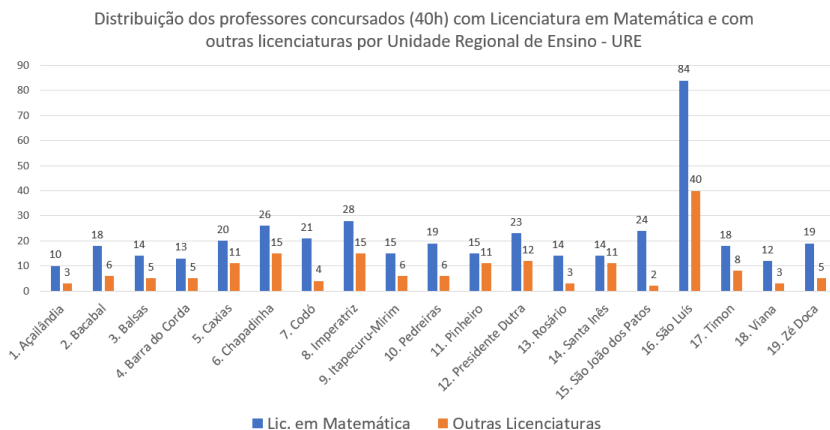
Figura 6 – Distribuição geográfica das UREs, número de habitantes vs matrículas



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (2023).

Ao considerar os concursados por 40h semanais que possuem licenciatura em Matemática, obtemos uma informação relevante, em todos os municípios do Estado tem uma quantidade de profissionais formados na área superior, e na capital novamente os números de formados na área se sobressaem com o dobro dos docentes licenciados em Matemática perante aos que não são. São João dos Patos também se destaca por ser a segunda Regional com números superiores.

Figura 7 – Gráfico da distribuição dos professores concursados (40h) com Licenciatura em Matemática e com outras licenciaturas por Unidade Regional de Ensino – URE



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (2023).

A partir dos dados apresentados, constatou-se que ainda temos muitos profissionais que não são licenciados em Matemática. Com isso, é necessário novos estudos para compreender a situação particular em cada regional. Questões como as políticas de contratação de professores e a quantidade de matrículas inferiores na região sul do Maranhão quando comparadas a região próxima a capital podem ser investigadas.

Outrossim é a questão da quantidade de profissionais formados em Matemática e quais as universidades presentes em cada região e seus respectivos cursos ofertados. Ademais, é interessante entender onde estão concentrados os cursos de Licenciatura em Matemática e os cursos de formação continuada na área específica, sobretudo nas universidades públicas do estado como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Estadual do Sul do Maranhão (UEMASUL).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer docente envolve não apenas a transmissão de conteúdo técnico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas e emocionais independente da disciplina ministrada pelo profissional. A formação adequada permite ao professor o conhecimento de recursos e caminhos que possam facilitar a mediação do conhecimento, de forma a não apenas reproduzir o que está num material didático e/ou da forma a qual ele foi submetido outrora e, apesar das similitudes no que concerne aos aspectos didático-pedagógicos, cada área possui as suas singularidades.

Diante de todos dados expostos, dentre todas as UREs, é crucial destacar a de Imperatriz. É necessário que ela reveja sua política de contratação e processos de seleção de profissionais que possuem devidamente o diploma de formação em licenciatura em Matemática, a fim de atender sua alta demanda e, também, para que não haja prejuízo na conclusão da Educação Básica da população do Estado do Maranhão.

Outrossim que servirá para novos estudos é a questão das Unidades Regionais de Educação que possui população considerável, mas que não está com um número de matrículas expressivo quando comparados aos números das demais. Regionais como regionais de Açailândia, Bacabal, Balsas e Presidente Dutra abrem margem para novas pesquisas sobre o andamento das matrículas, bem como Imperatriz e a quantidade de profissionais contratados que não possuem formação específica. Fatores como a evasão escolar e a evasão nos cursos de graduação em Matemática podem ser o norte para esses novos estudos.

Infelizmente, o problema explicitado neste artigo é atemporal e nacional, isto é, não está presente apenas no recorte temporal atual e no Estado em estudo. A Unidade Regional de Educação (URE) pode verificar a quantidade de profissionais com formação na área

e ajustar a política de contratos. Ademais, é válido apresentar estudos como esse as universidades da região para promover reforço para formar professores licenciados em Matemática e também promover cursos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

BIANCHINI, Gisele; GERHARDT, Tatiane; DULLIUS, Maria Madalena. Jogos no ensino de matemática “quais as possíveis contribuições do uso de jogos no processo de ensino e de aprendizagem da matemática?”. **Revista destaques acadêmicos**, v. 2, n. 4, 2011.

BRAATHEN, P. C. Aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem de Química. **Revista Eixo**, v. 1, n. 1, p. 63-69, 2012.

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

BREDA, A.; FONT, V.; LIMA, V. M. R. A noção de idoneidade didática e seu uso na formação de professores de matemática. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 8, n. 2, 2015

CARNEIRO, R. U. C.; DALL’ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. Mo. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p.190-206, jan./mar., 2018. E-ISSN: 1982-5587

CUNHA, A. M. O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. **Reunião Anual da ANPED**, v. 23, p. 1-14, 2000.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 449-454, 2019.

FERREIRA, A. M. M. P. **A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP: um estudo sobre o início da formação de pesquisadores e professores de matemática e de física em São Paulo.**

2009. 271 f. Tese (Doutorado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1355

GIRALDO, V. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência e Cultura**, v. 70, n. 1, p. 37-42, 2018.

HAHNER, J. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 467-474, 2011.

ROCHA, I. C. B. Ensino de matemática: formação para a exclusão ou para a cidadania? **Educação Matemática em Revista**, v. 8, n. 9/10, p. 22-31, 2019.

SLOVINSCKI, L.; ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T. Um diagnóstico da formação inicial de professores da área de ciências da natureza na perspectiva do ensino de astronomia. **Rev Bras Ensino Fís** [Internet]. 2023;45:e20230110. Available from: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2023-0110>



O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ORGANIZAÇÃO DA JORNADA EDUCATIVA

Rauena Mesquita de Carvalho¹
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro²

Resumo: O presente estudo, dispõe sobre a importância da organização da rotina na Educação Infantil, reconhecendo a necessidade de que sejam repensadas a forma como as microtransições acontecem no cotidiano das crianças, costumeiramente permeado por ações fragmentadas que não permitem que as crianças vivam suas inteirezas como sujeitos investigativos e autônomos em seus espaços de convivência. A pesquisa busca compreender como as temporalidades da rotina diária podem ser pensadas de forma a possibilitar aprendizagens que façam sentido para as crianças, respeitando suas singularidades e subjetividades. A problemática se faz em compreender de que forma a jornada educativa pode ser organizada a partir de práticas significativas que façam sentido aos conhecimentos que as crianças precisam construir na Educação Infantil. Serão utilizados documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, além de contribuições de autores que pesqui-

-
- 1 Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas, PPGFOPRED/UFMA, Imperatriz. E-mail: rauena.carvalho@discente.ufma.br
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED/UFMA, Imperatriz. E-mail: karla.bianca@ufma.br

sam a infância em uma perspectiva dialógica com a sociologia da infância. O estudo está organizado em uma abordagem qualitativa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica para embasar as reflexões. Ressalta-se a complexidade das práticas educacionais na Educação Infantil, diante de diferentes contextos e desafios, como a formação dos educadores e concepções equivocadas sobre a criança, infância e Educação Infantil e os caminhos que podem ser traçados para oportunizar às crianças o direito a viver suas infâncias de forma significativa na Educação Infantil.

Palavras-chave: Currículo. Jornada educativa. Educação Infantil. Direitos de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel de fundamental importância no desenvolvimento das crianças pequenas, favorecendo oportunidades para que em suas explorações e descobertas diárias, construam conhecimentos em múltiplas dimensões, de forma significativa.

A concepção de criança apresentada nos documentos norteadores da Educação Infantil, bem como nos estudos da infância e sociologia da infância, destaca a importância das experiências cotidianas no processo de aprendizagem das crianças. No entanto, ainda enfrentamos muitos desafios, uma vez que as rotinas frequentemente são fragmentadas, não permitindo que as crianças se sintam confortáveis o suficiente para descobrir, explorar e investigar de maneira criativa e autônoma em seus espaços de convivência nas instituições.

É essencial compreender o conceito de microtransições³, que se relacionam com os distintos momentos da rotina diária, como re-

3 O termo transição, se apresenta nas DCNEI pela Resolução N° 5 (2009), onde são pontuados os diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental).

feições, leitura, atividades e brincadeiras. No entanto, devido ao tempo didático pré-estabelecido e cronometrado, ocorrem de maneira fragmentada, o que impede que a criança tenha a oportunidade de se organizar mental, emocional e fisicamente para a realização dessas atividades de maneira eficaz.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um caminho educativo que abrange o conjunto de experiências e práticas planejadas para promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos. É fundamental que seja orientado por ações pedagógicas que levem em consideração as características e necessidades específicas das crianças nessa fase, valorizando seus saberes prévios e respeitando o tempo necessário para que elas possam realizar suas descobertas, vivências e experiências de forma adequada.

O interesse em pesquisar essa temática, surge das experiências em instituições de Educação Infantil, onde se observa que a rotina é fragmentada e as transições ocorrem de maneira abrupta. Muitas vezes, as crianças são retiradas de uma atividade a outra, sem a devida importância às suas explorações e ao tempo que elas precisam para se organizar.

Não estamos culpando a professora ou professor, por agir dessa forma. Entendemos que eles também fazem parte desse processo verticalizado, com uma organização curricular pré-estabelecida pelas redes de ensino que acabam sendo limitantes e diretivos, e incorporando à ação cotidiana, inúmeros projetos e ações que engessam as práticas e nem sempre trazem significações às aprendizagens das crianças. Sabemos da importância da rotina na organização da jornada educativa, porém, se faz necessário que as ações cotidianas, respeitem o tempo da criança.

Diante disso, o objetivo desse estudo está em suscitar reflexões que nos permitam analisar as temporalidades da rotina diária de modo a possibilitar aprendizagens que façam sentido para as crianças, acolhendo suas singularidades e subjetividades no fazer indivi-

dual e coletivo. Nossa problemática se faz em compreender de que forma a jornada educativa pode ser organizada a partir de práticas significativas que façam sentido aos conhecimentos que as crianças precisam construir na Educação Infantil.

Estaremos fundamentando nossas percepções, por meio de documentos oficiais norteadores das práticas cotidianas na Educação Infantil, entre eles, as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a contribuição de autores que pesquisam as infâncias em uma perspectiva dialógica com a pedagogia da infância, como Fochi (2014; 2017), Oliveira-Formosinho (2007), Carvalho (2015).

O estudo será desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, pois conforme expressa Minayo (2009), se preocupa em compreender entre outros aspectos, os significados e atitudes presentes em determinado contexto ou grupo de pessoas. Para tanto nos apropriaremos dos conhecimentos já construídos cientificamente, por meio de uma pesquisa bibliográfica (PRODANOV E FREITAS, 2013), nos utilizando de fontes encontradas em documentos oficiais, livros e publicações. Se estrutura em três tópicos que abordam sobre a organização da jornada educativa na Educação Infantil, as microtransições cotidianas na Educação Infantil, e reflexões sobre um currículo de significações nessa etapa de educação.

Convivemos em um país com infâncias plurais que explicam as diferentes organizações curriculares, acontecendo em diferentes espaços. Ademais, alguns entraves dificultam que as crianças vivenciem de forma integral e sem apressamento, as suas infâncias nos espaços educativos. Entre eles, a precariedade da formação inicial, demandas diretivas alheias à realidade escolar e concepções equivocadas sobre a criança, infância e Educação Infantil.

Consideramos a Educação Infantil como a fase primordial na vida da criança, onde a convivência em um ambiente estimulante

que valorize a curiosidade, a criatividade e o protagonismo infantil nas ações e relações interpessoais, são fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

A ORGANIZAÇÃO DA JORNADA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A definição de currículo trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), enfatiza que o currículo é o conjunto de todas as práticas vivenciadas pelas crianças desde o momento em que elas chegam ao ambiente escolar. Isso engloba todas as experiências que as crianças têm nos diversos espaços da escola e com todos os seus pares, sejam adultos ou outras crianças com as quais convivem (BRASIL, 2009).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mandatário que dispõe sobre as práticas pedagógicas na Educação Básica, afirma que a organização do planejamento das atividades desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, precisam garantir às crianças os direitos de brincar, participar, explorar, expressar, conviver e conhecer-se, construindo a sua identidade pessoal e social por meio das relações que estabelecem nos diferentes espaços e tempos com os sujeitos com as quais convivem (BRASIL, 2018).

Cabe ao educador, observar os diferentes aspectos envolvidos no desenvolvimento das crianças, e planejar a jornada educativa de modo a observar as crianças em suas individualidades e coletividades. Para isso, se faz necessário a reorganização dos tempos, espaços e situações de forma a garantir a todas as crianças, os seus direitos de aprendizagem. Em sintonia ao que está estabelece a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirmam que

A proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropria-

ção, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com as outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

É necessário garantir que as ações pedagógicas se desenvolvam a partir do reconhecimento das instituições de Educação Infantil como ambientes heterogêneos e plurais, repletos de oportunidades de aprendizagens. Isso implica em criar um ambiente que proporcione estímulos adequados para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Além disso, é importante considerar a diversidade e individualidade de cada criança, respeitando suas diferenças e necessidades específicas.

Diante disso, concordamos com Hoyuelos (2007), quando nos convida a pensar no tempo da criança e ao mesmo tempo afirma que as crianças de forma latente, exigem o direito de serem esperadas sem antecipações desnecessárias. Elas precisam desse tempo para encontrar sua forma de aprender, e nas interlocuções trazidas pelo autor, sobre o tempo que não temos, é evidenciada a necessidade de revisarmos o conceito de tempo nas propostas que planejamos para as crianças e principalmente, sobre como tem sido a organização da jornada educativa.

O que presenciamos cotidianamente em nossos espaços escolares é uma organização didática apressada, fragmentada e verticalmente controlada, onde pouco sobra tempo para observação das vivências cotidianas das crianças, de como elas agem sobre os objetos, que relações estão construindo e como exploram os espaços e realizam suas descobertas.

Como afirma Carvalho (2015), “não há qualquer reflexão sobre a intensidade da experiência temporal vivenciada pelas crianças durante a realização das propostas”. Diante do exposto, o currículo da educação Infantil nos impulsiona a repensar as práticas cotidianas

no que diz respeito ao planejamento da jornada educativa em uma abordagem que faça sentido para a criança.

AS MICROTRANSIÇÕES COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A acolhida, o momento da alimentação, as atividades realizadas e a despedida das crianças, são microtransições que acontecem no espaço escolar. O modo como elas acontecem, incidem diretamente nas aprendizagens das crianças. Como já pontuado, planejar a vida cotidiana, respeitando as singularidades em propostas que fazem sentido, é acolher bem.

Como pontuado por Staciolli (2013, p. 25), “acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar”. Não exige organizações mirabolantes, mas um olhar sensível que pode ser pensado a partir de nós mesmos, de como nos sentimos se nos recebem bem. Ainda nos vemos muito atrelados a seguir um modelo de planejamento fechado, como se as práticas cotidianas pudessem se organizar a partir de um padrão, quando estamos lidando com sujeitos singulares em um espaço coletivo.

Sabemos que a obrigatoriedade para que as crianças sejam matriculadas na Educação Infantil, inicia na pré-escola, onde as crianças têm 04 e 05 anos de idade. Partindo desse pressuposto, boa parte das crianças só frequentam a Educação Infantil por dois anos, o que implica dizer que menos tempo elas terão para vivenciar experiências que visem seu desenvolvimento integral. Precisamos compreender o grande choque que as crianças pequenas enfrentam na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, onde as práticas pedagógicas voltadas às experiências concretas se engessam ainda mais.

Nesse sentido, precisamos apurar o nosso olhar para organizações simples, porém, intencionais, que possibilitem experiências

significativas de acolhimento respeitoso com as nossas crianças e que precisam acontecer desde a chegada de cada uma no espaço escolar. É preciso encontrar caminhos em meio à fragmentação didática para acolher bem. Algumas crianças não chegam bem nesse espaço e às vezes isso não é considerado, falta sensibilidade até para um bom dia caloroso. Ainda é comum, encontra-las, apáticas em suas cadeiras, quando poderiam ser recebidas em uma abordagem intencional, de cuidado e respeito.

As professoras podem preparar o espaço da sala com materiais de fácil acesso, em propostas individuais ou coletivas, de forma que possam chegar, se acalmar, interagir ou se aquietar por um tempo. Tampinhas, palitos de picolé, cenários livres, de faz de conta ou construção, blocos, caixas, tapetes com literaturas, quebra-cabeças, alinhavos, desenho livre com diferentes riscantes, massa de modelar, são propostas que podem ser intencionalmente planejadas e demonstram cuidado, sensibilidade e respeito pela criança.

Um espaço organizado com tapete e almofada também é um gesto de acolhimento à criança que chega e precisa de um tempo quieta. Acolher é todo dia, sendo assim, não pode ser automatizado ou descrito no plano sem a devida importância. Quando falamos do planejamento não só para o momento de chegada das crianças, mas para a organização de toda a jornada educativa, é justamente por saber que o tempo é muito corrido. Planejar com intencionalidade, é organizar espaços e materiais de acordo com a realidade da instituição em proposições que permitam a observação e mediação docente.

Na concepção de alguns educadores, organizar o ambiente e espaços para acolher as crianças e as ações da vida cotidiana, não se traduz em ações pedagógicas. No entanto, Staciolli (2013), afirma haver nesse cuidado, a existência de um “currículo implícito”, pois o ambiente não é neutro. As organizações que fazemos para acolher, embora aparentemente, pareça casual conduz a diferentes ações. Um ambiente confuso produz situações confusas, um ambiente muito

rígido, dá origem a comportamentos desviantes, um ambiente muito vazio, torna-se desmotivador. Um ambiente preparado, conduz a criança a estímulos precisos e envia-lhes, sinais identificáveis. (STACIOLLI, 2013).

Assim, como a acolhida, as demais transições no ambiente educativo precisam perpassar por esse olhar sensível. Algumas vezes, as crianças mal conseguem se organizar para as suas explorações e já são retiradas para a realização de outras propostas consideradas prioritárias ao seu aprendizado. Existe no cotidiano das instituições, uma limitação que não considera as múltiplas dimensões do fazer pedagógico.

Fochi (2014), menciona haver implícito no fazer educativo, uma pedagogia das atividades em que em todo o tempo a criança precisa ser produtiva ou que podem se tornar, se as escolas fornecerem uma variedade de tarefas diárias para serem cumpridas. Essa abordagem acaba por enfatizar demais a produtividade e as *tarefas na folhinha*, em detrimento de outros aspectos importantes do desenvolvimento infantil e das múltiplas linguagens a que as crianças precisam ter acesso, para que tenha um desenvolvimento integral.

É importante destacar que a infância não deve ser vista apenas em termos de produtividade e cumprimento de tarefas. As crianças têm necessidades complexas e diversas, que vão além da mera execução de atividades. Elas também precisam de tempo para brincar, explorar, interagir socialmente e desenvolver habilidades emocionais, criativas e cognitivas.

Uma abordagem equilibrada para a educação infantil não deve se limitar a uma dimensão do desenvolvimento infantil, tendo como foco a produtividade e o cumprimento de tarefas. Ademais, nessa produtividade exacerbada, há uma interferência direta na qualidade e significação do trabalho realizado. É nesse tempo cronometrado para dar conta de inúmeras atividades que devemos pensar.

Se estamos lidando com crianças diferentes, seus tempos também são diferentes. Não é uma questão de fazer o gosto de cada criança de forma individual, pois é impossível, mas planejar deixando uma margem para que as transições aconteçam sem interrupções abruptas, ou sem que em todo o tempo as crianças sejam interrompidas.

Nos momentos de alimentação das crianças, podemos perceber claramente essas interrupções que embora pareçam inofensivas, escancaram atitudes que podem ser refletidas e evitadas. E novamente precisamos falar sobre o tempo, já que a cronometragem para o lanche das crianças na maioria das instituições, são 15 minutos. Nesse quesito, há outros fatores que merecem ser observados, porém manteremos o foco no quesito tempo. Na rotina diária, o tempo determinado para a alimentação das crianças funciona como um balizador de toda jornada educativa. O planejamento é organizado entre o que dá para fazer antes do lanche e depois.

Staciolli (2018), faz um panorama das diferentes realidades encontradas nas instituições educativas e os modos como são organizados os momentos de alimentação das crianças, porém deixa implícito que independente da forma como as organizações são feitas nas diferentes realidades que temos, “come-se melhor quando o contexto faz se sentir bem, quando há afinação emocional e relacional com os adultos e com os seus colegas”. Nesse sentido, o tempo para saborear os alimentos e até mesmo para conversar um pouco, são importantes e benéficos para as crianças.

Outros aspectos importantes que são percebidos no cotidiano infantil e que se apresenta de forma clara nos planejamentos semanais são as discontinuidades que acontecem de forma macro, como pontua Fochi (2014), e podemos perceber nos semanários de planejamentos das professoras. Percebe-se uma discontinuidade das temáticas e atividades que são trabalhadas, o que desorganiza o pensamento da criança, pois ao se preparar para explorar um espaço organizado ou realizar uma proposta, a criança organiza seu pensamento para estar ali.

Outro fator que se constitui com ponto de atenção, diz respeito à forma como vemos as aprendizagens das crianças, por haver uma grande preocupação em mensurar e comprovar de forma objetiva o que elas estão aprendendo. Há uma compreensão ainda ligada à pedagogia transmissiva, criticada por Oliveira-formosinho (2007), que limita as possibilidades de aprendizagem da criança a uma lógica reducionista, em que a aprendizagem é comprovada por uma atividade impressa em folha A4.

Porém, essas atividades que não fazem sentido para a criança são as que dão conta de funcionar no tempo cronometrado da rotina de sala, onde é possível haver um controle maior sobre as crianças. Sendo assim, muitos educadores ainda direcionam sua prática por essa vertente tradicional. Martins Filho (2020) pontua que “a modernidade tem sido vivida com muita pressa [...] e segue a velocidade das máquinas e o ritmo da automatização do trabalho industrial”. Nesse sentido, o autor afirma que as práticas docentes acabam por reproduzir o ritmo acelerado imposto pela sociedade capitalista em que o produto final importa mais que os processos.

Por essa ótica, o fazer-fazendo da docência, que se traduz por uma imagem técnica da profissão, reconhecida com maior propriedade no momento da “atividade pedagógica”, está mais voltado às competências racionalizadas que favorecem mais a reprodução do que a produção livre [...]. Essa prática profissional [...], coloca as crianças à mercê do ritmo acelerado do capitalismo e da produção regulada pelo produto final. (MARTINS FILHO, 2020).

À vista do que temos acompanhado no cotidiano de nossas instituições, concordamos com Dahlberg; Moss, (2012) ao reconhecer o conhecimento como parte de um contexto envolto em um processo de produção de significados, ou seja, construído em um contexto social onde a criança e o educador são considerados coconstrutores do conhecimento e da cultura.

Não se discute sobre a importância do tempo e da organização da rotina na jornada educativa, e sim, da fragmentação e cronometragem do tempo da criança em sucessivas atividades que não fazem sentido. Sobre esse aspecto, Carvalho (2015, p. 128), pontua que

De forma alguma, se nega a dimensão universal do tempo, pois evidente que ela se impõe pela necessidade de convivência social. Porém, o desafio está na necessidade de serem provocadas rupturas na lógica linear de organização do tempo na Educação Infantil, como forma de proporcionar às crianças outras possibilidades de viverem suas infâncias no cotidiano institucional.

O currículo da Educação Infantil definido pelas diretrizes Curriculares Nacionais, provoca em nós educadores a busca por uma prática que atribuam sentido para as crianças. Embora tenhamos que organizar um planejamento com tantas demandas, podemos canalizar as ações pedagógicas de forma que haja respeito aos seus tempos de se alimentar, brincar, podendo também, explorar os espaços e realizar suas investigações.

UM CURRÍCULO DE SIGNIFICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando falamos sobre o currículo da Educação Infantil, precisamos refletir sobre quais saberes estamos priorizando na educação de meninos e meninas. Se faz urgente libertar nossas crianças de tarefas automatizadas produzidas e direcionadas por nós, onde a elas cabe somente obedecer. Precisamos repensar as prerrogativas trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde são estabelecidos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil: participar, brincar, explorar, expressar, conviver e conhecer-se.

No planejamento que organizamos em sua maioria, em forma de semanários com inúmeras atividades, estamos considerando o

tempo que as crianças precisam para desenvolver suas ações de forma autônoma? Nessa organização didática, podem expressar seus desejos, descobertas, curiosidades e necessidades? Estamos garantindo o direito a serem realmente participativas?

Pequenas ações cotidianas podem ser desenvolvidas, como pontua Silva (2012), em que as crianças ao participar, se sentem pertencentes ao ambiente em que convivem, pois percebem que suas escolhas são ouvidas e atendidas. Um exemplo disso pode acontecer na roda de conversa, quando a professora, ao organizar o planejamento, prevê condições que incentivem as crianças a escolher propostas que serão realizadas, que história será contada, em que espaço e de que forma acontecerá, ou seja, oferece a oportunidade para que tenham suas escolhas acolhidas e respeitadas.

Sobre a participação das crianças nesse processo, Formosinho (2013, p. 29-30), descreve que se constitui em “dar à criança poder para se escutar, definindo intencionalidades, propósitos e tomar decisões”. Sendo assim, quando professores acolhem as escutas das crianças incluindo seus desejos nas práticas desenvolvidas na instituição, promove experiências colaborativas de aprendizagem. A isso a autora chama de “negociação do currículo com a criança”, tendo a escuta e observação das crianças, um papel central.

A depender das nossas concepções sobre criança, infância e Educação Infantil, pequenos enxertos pedagógicos podem favorecer um ambiente agradável de ensino. Contemplamos muitos avanços nesse processo que se desenrola desde o tempo em que não havendo um sentimento de infância ou a compreensão da criança como um ser de especificidades próprias, como vemos em Ariés (1981) e Corazza (2002), as crianças eram vistas como adultos em miniatura e não havia um olhar para elas como um ser de infâncias, com especificidades próprias.

Hoje, as crianças têm direitos constitucionalmente adquiridos, embora estejamos vivenciando um contexto entremeado de políticas

alfabetizadoras, pressionando a Educação Infantil a deixar de ser o que ainda nem conseguiu - um espaço para construção de saberes significativos, onde as crianças possam ter as suas infâncias respeitadas. As políticas de alfabetização ganharam força com o adiantamento da alfabetização da criança que deixou de se estabelecer ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e foi trazida para o final do 2º ano, como disposto na BNCC (BRASIL, 2018).

Diante disso, medidas vem sendo implementadas no país, como o Pacto Nacional pela Aprendizagem na Idade Certa com formações continuadas desde a Educação Infantil, e recentemente, o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada⁴ com o objetivo de que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Embora a iniciativa se aplique ao Ensino Fundamental, traz em seu bojo, a oferta de formações para professores de Educação Infantil como foco na oralidade, leitura e escrita, como disponibilizado na cartilha com as novas políticas de alfabetização (BRASIL, 2023).

Já existe uma grande pressão sobre a Educação Infantil. Em todo tempo é exigido que as crianças sejam alfabetizadas nessa etapa de educação. Sempre houve a incompreensão sobre a perspectiva de trabalho a ser desenvolvida na Educação Infantil, o que influencia diretamente sobre a qualidade da educação ofertada às crianças.

Nesse sentido, (Souza, 2021) explica que as professoras de Educação Infantil precisam ter consciência de que a Educação Infantil possibilita o acesso das crianças à cultura letrada e escrita, mas em um processo de construções significativas e não como preparo para o Ensino Fundamental. Essa falta de clareza, além de ganhar força por con-

4 Estabelecida pelo decreto 11.556, de 12 de junho de 2023. Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, iniciativa do Governo Federal, em articulação com estados e municípios que pretende garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, das crianças matriculadas nos 3º, 4º e 5º anos, afetadas pela pandemia.

ta dos programas de apressamento da alfabetização de crianças, ainda perpetuam práticas transmissivas, centralizadas na leitura e escrita.

No centro da educação tradicional transmissiva estão os saberes considerados essenciais e imutáveis [...]. O professor é visto como um mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse patrimônio perene e a humanidade. Os objetivos de aprendizagem são baseados na transmissão desse patrimônio [...], na aceleração das aprendizagens [...]. Os objetivos na educação da infância, cifram-se assim, em escolarizar, compensar e acelerar (FORMOSINHO, 2013).

Essas práticas transmissivas reforçam a fragmentação da jornada educativa, pois as diferentes linguagens a serem experienciadas pelas crianças, são canalizadas para resultados que possam ser observáveis, como supracitado. As DCNEI, traçam possibilidades qualitativas para a educação das crianças, a partir dos princípios que regem a Educação Infantil. Consequentemente, o currículo da Educação Infantil, perpassa pelas observações aos mesmos.

O parecer CNE/CEB nº 20/2009, que foi uma revisão das DCNEI, ao pontuar sobre os princípios éticos, políticos e estéticos, explicitam quanto ao princípio ético que cabe às instituições de Educação Infantil encontrar meios para que as crianças possam manifestar seus desejos, interesses e curiosidades, em valorização às suas produções individuais e coletivas se colocando progressivamente como sujeitos autônomos em suas escolhas.

O princípio político se refere a educação para a cidadania, no sentido de promover a formação participativa e crítica das crianças em contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, em comprometimento com a busca do bem-estar coletivo e individual. E por fim, os princípios estéticos, discorrem sobre a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Em suma, em todos os documentos que tratam sobre as práticas a serem desenvolvidas na Educação Infantil, bom como a partir dos estudos da infância, não encontramos margem para essa fragmentação e apressamento da Educação Infantil. Compreender as especificidades da Educação Infantil no que diz respeito à educação integral da criança, ainda se constitui em uma preocupação que precisamos superar. Se faz urgente, construir um currículo de significações para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização da jornada educativa muitas vezes não leva em conta a realidade das instituições, causando desafios para os educadores devido à falta de formação adequada e pressões burocráticas externas. Além disso, muitos educadores precisam cumprir demandas diretivas que afetam a organização do currículo local. Para enfrentar esse problema, é necessário investir em formação, flexibilizar políticas educacionais, envolver a comunidade e adaptar o currículo à realidade local.

Nas formações em rede, embora seja enfatizado as práticas significativas que precisam acontecer na Educação Infantil, na realidade do trabalho cotidiano docente, a pressão recai em atingir resultados mensuráveis e palpáveis. Essa inconsistência entre a perspectiva de trabalho a ser desenvolvida na Educação Infantil e a pressão por resultados, levam os educadores a restringir seus planejamentos e a organização da rotina diária à leitura e escrita, em detrimento de outras linguagens e dimensões importantes que precisam ser valorizadas.

O currículo da Educação Infantil deve ser holístico e o brincar nunca deve ser delegado a segundo plano, pois é a atividade central nessa etapa de educação. Sendo assim, o currículo deve valorizar e incorporar o brincar como uma forma significativa de aprendizado, e não dissociado do mesmo, como comumente vemos acontecer.

Embora seja desafiador atender individualmente todas as crianças devido a salas de aula cheias e até mesmo, falta de cuidadores para crianças com deficiência, é essencial considerar cada criança como um indivíduo com característica e ritmo de desenvolvimento único. O currículo da Educação Infantil deve abraçar essa diversidade, planejando atividades, promovendo interações e brincadeiras, e valorizando as múltiplas aprendizagens.

É fundamental que as crianças se estabeleçam como sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos, criando suas próprias culturas infantis em um ambiente de respeito e significado. Isso assegura o direito das crianças a viverem plenamente suas infâncias na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BRASIL. CNE/CEB, Resolução nº 20, de 9 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Cartilha compromisso Nacional da Criança alfabetizada**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf>>. Acesso em 26 de jun. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação**: era uma vez... quer que conte outra vez?. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FOCHI, Paulo Sérgio. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner (Orgs.). **Currículo, cadê a poesia?** Porto Alegre: INDEPin, 2014. p. 98-113.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. **A pedagogia em participação**: a perspectiva educativa da associação criança. Portugal. Porto Editora, 2013.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. ENTRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA E A ROTINA ESCOLAR: EM BUSCA DO SENTIDO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Teias**, [S.l.], v. 16, n. 41, p. 124-141, maio 2015. ISSN 1982-0305. Disponível em:

<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

HOYUELOS, Alfredo. Vivir los tiempos emocionados de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel et al. **Ritmos infantiles**: tejidos de un paisaje interior. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007. p. 07-27. Disponí-

vel em: <<https://momoweb.files.wordpress.com/2011/07/alfredo-hoyuelos.pdf>> Acesso em 02 jul. 2023.

Martins Filho, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil** / Altino José Martins Filho. 1. ed. - Florianópolis: Editora Insular, 2020.

SOUZA, Flavia Burdinski. **Ensinar a técnica da leitura e escrita isolada da sua função social é um problema!** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IWAL43faaKE>>. Acesso em 30 jun. 2023.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

STACCIOLI, G. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54 - 73, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SILVA, Anna Cristina Costa da. **Infâncias em vinte minutos!** Histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re) invenção no recreio escolar. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/63170>>. Acesso em 25 jun. 2023.



METODOLOGIAS ATIVAS: uma experiência do uso da charge no ensino de geografia

Adriana do Vale Soares
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

Resumo: O uso de metodologias ativas no ensino e aprendizagem, em diferentes áreas de conhecimento vem se potencializando, nos últimos anos, possibilitando a consecução de atividades significativas, no espaço escolar. Nesta perspectiva insere-se a Geografia escolar que precisa ser percebida como um campo de estudo prazeroso e atrativo para os estudantes. Esta pesquisa apresenta uma reflexão sobre essa problemática, tendo como recurso didático as charges, para um ensino dinâmico e colaborativo, ao mesmo tempo libertador. Trata-se, de um relato de experiência no contexto da Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*), vivenciado em uma turma da 3ª série do ensino médio regular da Escola Estadual Professora Marcelina Noia Alves - anexo V, localizada no município de Alto Alegre do Pindaré. Considerando a necessidade de sistematização empregou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, por meio de estudos que versam sobre metodologias ativas e o gênero literário charge, a partir de seu uso nas aulas de geografia. As atividades ocorreram em três etapas: na primeira, foram estudados os referenciais teóricos, em articulação com a área de conhecimento, por nós trabalhada. Em seguida, trabalhamos, coletivamente, a definição, exploração e discussão coletiva sobre as charges; na terceira etapa, foi sugerida, enquanto atividade, a produção das charges, de acordo a temática

selecionada, realizando-se, na sequência, a exposição das produções, o que suscitou discussões, entre os participantes. Obteve-se como resultados que as atividades realizadas possibilitaram a mediação e construção de habilidades e competências na área de geografia, tendo como referência a metodologia ativa Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*).

Palavras-chave: Metodologias ativas. Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*). Ensino de Geografia. Charge.

INTRODUÇÃO

A proposta apresentada neste trabalho refere-se a uma pesquisa sobre a problemática do uso das metodologias ativas, no contexto do ensino de Geografia, trazendo a utilização das charges como recurso a favorecer a mediação do processo de ensino e aprendizagem. O estudo foi realizado em uma turma da 3ª série do ensino médio da rede estadual do Maranhão, no Centro de Ensino Professora Marcelina Noia Alves Anexo V, localizada no povoado Nova Brasília, no município de Alto Alegre do Pindaré – MA.

O propósito em introduzir o gênero literário charge, por meio da metodologia Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*) nas aulas de Geografia, tem como objetivo dinamizar as aulas e facilitar a interpretação das informações, assim como estimular a curiosidade e o senso crítico dos estudantes em assuntos da atualidade. As charges, trazem clareza e objetividade nas informações, melhor compreensão dos alunos, quanto às temáticas propostas e favorece na constituição do desenvolvimento das capacidades críticas dos educandos, no contexto da sociedade a qual estão inseridos, como sujeitos ativos. A temática emergiu da necessidade de uma reflexão sobre a inserção das metodologias ativas, no âmbito das práticas avaliativas das aulas de Geografia. No entanto, para a fundamentação do trabalho foi preciso a revisão bibliográfica, pautada no ensino de Geografia e o uso das metodologias ativas, tendo como referências os seguintes teóricos:

Cavalcanti (2002), Sabóia e Barbosa (2020), Libâneo (2013), Silva et al., (2021) e Facio e Moura (2016).

A pesquisa foi efetivada em um período de duas semanas, distribuídas em seis atividades, por meio de aulas expositivas, discursivas e aplicação de propostas avaliativas orais e escritas, com quinze estudantes da 3ª série do ensino médio, na disciplina de Geografia, cujo tema abordado foi *Globalização e Espaço Geográfico*. A pesquisa se destacou por conciliar a relação entre a teoria e a prática, no contexto do ensino aprendizagem e por ter sido efetivada por uma docente de Geografia da respectiva turma.

Reafirmando esse pressuposto, Menga Ludke (2001, apud, Matos; Castanha, 2008 p.5) coloca que “o próprio professor da Educação Básica deve ser um constante pesquisador em seu trabalho diário”, trabalhando os conteúdos das áreas, para além da simples transmissão e exposição.

Com base nessa afirmação, pressupõe que a pesquisa no espaço escolar é uma grande aliada na construção dos saberes. Compreendendo assim, a importância dada ao trabalho de pesquisa, buscou-se entender como os recursos das metodologias ativas poderiam impulsionar de modo crítico, a emancipação e autonomia dos estudantes.

Entretanto, é importante a articulação do resultado das experiências vivenciadas, tendo como finalidade, a apropriação de recursos que proporcionará aulas mais dinâmicas e participativas. Cabe ressaltar que toda essa inquietação de uma sistematização, na introdução de recursos das metodologias ativas como dispositivo didático teve início ainda no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão, ofertado no município de Alto Alegre do Pindaré por meio do Programa de Capacitação Docente (PRO-CAD). Nesse período, já exercia atividades como professora da rede municipal. O referido curso contribuiu de maneira significativa, para melhoria das práticas pedagógicas. Na observância do fazer pedagógico, muitas mudanças aconteceram ao longo do tempo. Ao fazer

parte da Coordenação Pedagógica de Ciências humanas ressurgiu o interesse em investigar as contribuições dos recursos das metodologias ativas, no fazer pedagógico, sobretudo de Geografia.

Ressaltamos que a pesquisa no espaço escolar é uma grande aliada na construção dos saberes, considerando que já ocorreram grandes transformações do ponto de vista metodológico, no ensino da Geografia escolar, comparando aos modelos tradicionais de ensino, pautado na transmissão e memorização dos conhecimentos que não proporcionavam, ao estudante, a autonomia de construir os próprios saberes.

Observamos, de um modo geral, que muitos educadores, ainda se encontram arraigados a velhas práticas, que por vezes apenas reproduz aquilo que já foi produzido, o que leva inevitavelmente a manifestações reprimidas no espaço das discussões, haja vista ser a atuação docente, fator determinante para a aprendizagem; destacamos também, a importância do professor buscar continuamente, métodos que colaborem e que possibilitem ao estudante, interagir nas discussões de sala de aula, como afirma Cavalcanti (2002): “[...]as mudanças da Geografia Escolar, a qual passou a buscar e refletir o seu papel na sociedade, recomendando e incluindo novos recursos didáticos. [...] a inclusão de métodos inovadores garante um ensino prazeroso.

Dessa forma, o objeto de estudo desta pesquisa está pautado na reflexão sobre o emprego das metodologias ativas, no contexto da sala de aula, utilizando como recurso as charges no ensino de geografia com o intuito de estimular uma participação mais ativa e democrática dos alunos, nas aulas propostas.

A CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Trabalhar diferentes linguagens, no contexto do componente curricular Geografia favorece um ambiente colaborativo, dinâmico

e propicia um espaço transformador e de aprendizagem, aonde se torna possível a troca de conhecimento, decorrente das interações. Tomamos, pois, como base, a reflexão em torno das metodologias ativas, temática que tem ganhado relevância no contexto dos documentos oficiais de orientação curricular, que teve como princípio os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCN's). Como afirma Sabóia e Barbosa (2020, p. 4):

A discussão na BNCC permite que educadores atendam a base comum sem negar a diversidade dos brasileiros [...] podemos afirmar que os saberes locais regionais retratam as experiências e comportamentos socioculturais do povo e jamais poderão ser negados. Assim, os saberes sistematizados podem, devem estar à serviço do povo possibilitando visões mais precisas da realidade e desenvolvendo competências e habilidades diversas nos estudantes, desencadeando ações reflexivas pelos gestores, coordenadores pedagógicos e professores acerca de processos de assimilação dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, compreende-se que a adesão a esses documentos norteadores pode desencadear uma série de reflexões, a respeito de estratégias eficazes que podem ser desenvolvidas, na amplitude da sala de aula de aula, permeados pela sistematização dos saberes. Tratando assim, de explorar as potencialidades, buscamos, pois, superar as expectativas em relação aos resultados esperados.

Quanto à historicidade das metodologias ativas no ensino de Geografia no Brasil, ao longo dos tempos, este passou por algumas mudanças que podem ser retratadas em cada momento histórico. O seu surgimento ocorreu no período do golpe Militar de 1960 e 1970 (GEBRAN, 2002, p. 82). Para Silva et al., 2021, p. 4) “Essas mudanças se originam a partir de 1990, quando surge uma “Geografia Crítica” que coloca em questão o modo tradicional e a neutralidade da ciência geográfica.”

Segundo Libâneo (2013, p. 113), citado por Silva, Farias e Leite (2019, p. 36), (apud Silva et al., 2021 p.5)

Os métodos ativos primam pela atividade, tanto do professor quanto do aluno. Diferente da Pedagogia Tradicional, em que a ênfase metodológica se dá no ensino ou no professor, nos métodos ativos, a ênfase recai ao aluno, à aprendizagem. O professor deixa a mera condição de transmitir os conteúdos (prontos e acabados) e passa a “dirigir, estimular e orientar as condições externas e internas do ensino, de modo que, pela atividade dos alunos os conhecimentos e habilidades façam progredir seu desenvolvimento mental.

Infere-se desse modo, que os modelos tradicionais são superados, a partir da premissa de que o estudante deve ser estimulado a produção o próprio conhecimento, em uma perspectiva crítica e participativa, desenvolvendo habilidades para que se torne protagonista do seu aprendizado.

Nessa acepção, Silva (2007) discorre que boa parte dos estudantes preferem recursos que tenham um impacto maior nas discussões, pois promove uma participação mais intensiva e motivadora e os estimula a apresentar seus pensamentos, de modo mais espontâneo.

Mediante o pensamento de que as metodologias ativas se constituem enquanto práticas relevantes, no cenário da educação escolar, no processo de construção de saberes abrangendo assim, todas as modalidades de ensino e que pode ser estendida para além do processo de escolarização concordamos com Moraes e Castellar (2018, p. 424,) os quais postulam que o “objetivo fundamental da educação é estimular a capacidade dos estudantes em desenvolver gradualmente a consciência de sua própria construção de significados”.

Libâneo (1985) e Saviani (2013, apud Silva, p.6) também comungam com o pensamento de que tais percepções educativas, argumentam o fato de que aprendemos melhor praticando, no bojo de nossas experiências, o que nos remete a novas invenções e, consecutivamente, a emancipação de novas visões, ao que Freire (1983, p. 58-63, apud Silva et al. 2021 p.6) pontua que

A aprendizagem é como um ato de “desvendamento da realidade” e de superação gradual da “consciência ingênua”, defende como procedimento metodológico básico a “problematização da prática social” nos “círculos de cultura”.

Podemos analisar então, que os documentos curriculares que norteiam o ensino de Geografia destacam as metodologias ativas, como caminhos possíveis de avançar, no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento, assim como enfoca a articulação convergente entre o que se caracteriza como teórico, com as situações de vivência dos estudantes.

Nesse sentido, podemos entender as metodologias ativas por estas se caracterizarem como alternativas que se difunde e ganha espaços, visto que possibilitam maior amplitude e dinamicidade, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que descaracterizam o conhecimento centralizado no professor, em que os objetos do conhecimento, as habilidades e atividades, se configuram como previamente projetados e transmitidos aos aprendizes, propondo então, um aprendizado colaborativo, baseado em interações que se constitui em momentos significativos e produtivos, sem descartar os saberes já adquiridos, seja na escola ou em suas vivências sociais.

No tocante à metodologia ativa que norteou a atividade realizada, optamos pela Instrução entre os Pares (*Peer Instruction*) que tem como característica principal o trabalho em duplas ou equipes, onde os participantes auxiliam uns aos outros, ao mesmo tempo em que discutem entre si, buscando caminhos metodológicos, para a construção de conhecimentos.

Para Casado (2021, p. 26), a Instrução entre os Pares (*Peer Instruction*) se organiza do seguinte modo:

[...] todo o conteúdo teórico é passado para que os alunos o abordem em casa (a partir de livros textos, notas de aula, vídeos, etc.) e, com o auxílio de um computador, os alunos fazem discussões respondendo e comentando perguntas e/ou questões geradas pelo professor. Já em sala de aula, as mesmas lições são analisadas em conjunto, sendo desta vez associadas ou aplicadas à prática.

A metodologia ativa selecionada para nortear o trabalho nas turmas de Geografia, no Ensino Médio, ou seja, a Instrução entre os Pares (*Peer Instruction*) possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competências em que os estudantes a partir de atividades colaborativas discutiram entre si, organizando ideias e conhecimentos na área de Geografia, tendo como base o gênero textual charge.

A IMPORTÂNCIA DAS CHARGES COMO UM RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA

De modo geral, os professores são provocados a adotarem um ensino inovador, que seja capaz de despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados, em uma perspectiva onde esses conhecimentos sejam correlacionados a sua vida social, inclusive na participação das decisões coletivas, da sociedade em que vivem, o que faz emergir questionamentos tais como: de que modo isto seria possível e quais recursos adotar, para alcançar os resultados esperados? Assim sendo, na perspectiva de propor uma discussão sobre essas indagações, trouxemos a discussão acerca das charges, enquanto recurso didático de grande importância e como possibilidade de mediação dos saberes.

Ao os tratar do uso das charges como uma ferramenta didática, se analisa o fato de que, vivemos em um mundo movido por imagens. Esse recurso cada vez mais, vem se destacando em vários campos, de estudos e se constitui em uma expressão de comunicação e interpretação de situações da realidade. Com afirma Mattos (2010,

p.107, apud Silva et al. 2021) “[...] Toda imagem tem uma história e um tempo. [Ela] pode ser lida e transformada em palavras. Toda imagem contém uma forma textual a ser decifrada. Olhamos uma imagem prontamente a interpretamos”.

Desse modo, ao propor charge no ensino da Geografia Escolar, Ross e Lindino (2013, p. 100-101, apud Silva; Campos 2016, p. 6) afirmam que:

[...] a charge corrobora com as discussões geográficas ao propiciar ambientação e situação aos sujeitos aprendizes para a construção de uma visão organizada e articulada do mundo. (...) A charge não estabelece somente um caminho para a reflexão – mesmo que isso esteja explícito em sua representação. Ela abre-se para um campo de visibilidade e análise muito mais extenso, cogitando e compreendendo as várias esferas ou situações que se articulam na realidade socioespacial. Entende-se a significância da charge no ensino de Geografia, pois permite e instiga os alunos a abrirem as suas mentes para uma maior interpretação do universo. [...]

As charges são aprovadas pelos estudantes, por se tratarem de um recurso que chama a atenção dos estudantes, ao mesmo tempo em que é divertido e flexível, por possuir diferentes formas de representações de um mesmo fenômeno, e que contempla diferentes contextos, proporcionando assim, uma participação mais efetiva nas aulas.

Pedrosa (2006, p.08, apud Almeida, Silva e Campos, 2014), p.4) destaca que:

Os gêneros textuais são identificados como processos dinâmicos, logo, mutáveis; por isso, são considerados como estratégias de responder a contextos sociais. Assim como o propósito comunicativo, o contexto social é, também, um traço definidor do gênero.

Nesse contexto, é preciso proporcionar momentos ou situações em que os estudantes possam atuar como parte integrante das transformações sociais, com responsabilidades, sem que seja neces-

sário se desfazer dos saberes já adquiridos, mas que sejam capazes de sistematizá-los, no sentido de dar sentido as decisões e as interpretações sobre a realidade. As charges destacam-se também, por trazer em seu bojo, uma linguagem abrangente e com grande teor de flexibilidade quando se trata das interpretações dos fenômenos, pode ser ainda contextualizada como uma prática eficiente, motivadora, e que poderá despertar nos alunos o interesse pelas aulas.

Desse modo, é importante que o professor de Geografia, ao organizar seu plano de aula, tendo como a utilização das charges, estabeleça os objetivos a serem alcançados, temáticas que desperte nos discentes, o gosto pelos estudos, possibilitando sempre uma correlação com as realidades em que estão inseridos; assim as atividades ganharão mais significado, despertando o interesse maior do estudante, no tocante a um aprendizado amplo.

A metodologia pode ser entendida como como um conjunto sequencial do caminho a ser seguido, do início até a conclusão da pesquisa, vinculada a ação prática da abordagem de situações da realidade. Em linhas gerais, a percepção de que metodologia é condicionada como apenas técnicas e instrumentos, pode ser compreendida como a conexão entre tema, reflexão e realidade.

Para a realização da pesquisa, foram escolhidas as metodologias ativas sala de aula invertida e Instrução entre os Pares (*Peer instruction*), a fim de subsidiar o trabalho desenvolvido na 3ª série do ensino médio. Nesta etapa de escolha da metodologia ativa a subsidiar nosso trabalho em sala de aula, foi importante estabelecer critérios bem definidos e bastante claros, com vistas ao alcance dos objetivos esperados.

A partir da complexidade do exercício da pesquisa científica, buscamos refletir sobre a metodologia apropriada, levando em consideração objeto de estudo da pesquisa, abordamos a pesquisa de natureza aplicada, considerando que o objetivo da atividade foi produzir resultados por intermédio de uma experiência em sala de aula, ado-

tando-se como metodologia a pesquisa qualitativa que se destaca por algumas particularidades, como a sua abrangência a um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p.22).

A pesquisa se desenvolveu a partir da revisão literária tematizando as metodologias ativas, em específico o *Peer Instruction* (Instrução entre Pares), as charges como uma alternativa de melhoria do ensino de geografia. Todo esse embasamento teórico se constitui na fundamentação para realização da ação prática que teve como assunto abordado a “Globalização e o Espaço Geográfico”. A experiência aconteceu na sala de aula a qual a pesquisadora é docente. Respeitando uma das posturas éticas do trabalho científico os estudantes foram convidados, os quais concordaram em participar do desafio, estiveram cientes dos objetivos e da relevância do trabalho para a produção de novos conhecimentos. A efetivação da pesquisa ocorreu em três etapas a considerar:

Na primeira etapa, o estudo do referencial teórico, voltado para as metodologias ativas no ensino de geografia, em que foi possível demonstrar o entendimento sobre o objeto de estudo investigado e das linhas de pensamentos que asseguram o tema em questão, assim, como garantir crédito e qualidade técnica da pesquisa.

Na segunda etapa, organização do planejamento das ações: o reconhecimento da metodologia utilizada para estudo, conteúdo abordado e o detalhamento de cada etapa das atividades que serão desenvolvidas ao longo da investigação, já que o planejamento é parte indissociável do fazer pedagógico.

Conforme Libâneo (1994, p. 222, apud DORTA; FRANCO, 2013, p. 491) o planejamento pode ser entendido como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”

Na terceira etapa, momento que procede a experiência em sala de aula, em que foram feitas considerações a respeito do gênero charge. Na ocasião, foi disponibilizado um questionário que consistiu na análise interpretativa de uma charge. A partir de então, sugeriu que pesquisassem nos seus dispositivos (celulares) charges que estivessem relacionadas aos últimos acontecimentos e que suas análises respondessem às questões dispostas no questionário. Após esse momento, fizeram em dupla, as exposições orais, acerca de suas reflexões.

A tarefa seguinte, foi organizada em grupos e sugerido que cada grupo produzisse uma notícia com base na charge que escolhe-riam. Os temas foram livres.

Na sequência, realizou-se uma oficina, um campeonato de produção de charges entre os estudantes, como um meio de despertar a competência artística dos mesmos. A princípio foi proposto individualmente que criasse sua própria charge, segundo suas visões, a respeito de temas já explorados. Após isso foi anunciado que receberiam certificações, sendo que as duplas criadoras das três charges mais criativas receberiam medalhas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de ensino e aprendizagem é uma prática que exige a busca por métodos que priorizem o potencial dos discentes, no desenvolvimento de habilidades e competências que proporcione uma aprendizagem dando ênfase a sua a autonomia.

Nesse item serão elencados, trechos discursivos sobre os resultados da pesquisa realizada na turma da 3ª série do Ensino Médio, no Centro de Ensino professora Marcelina Noia Alves Alto Alegre do Pindaré -MA. A implementação das atividades objetivou estimular o entendimento das diferentes visões acerca da charge e o fenômeno representado, possibilitando assim, um diálogo e interação, para melhor compreensão dos conteúdos propostos.

Em se tratando, de uma nova metodologia e novos recursos empregados no decorrer das aulas, foi notória a curiosidade, expectativas e também os desafios dos estudantes, pois a charge não se resume apenas a um desenho de humor, mas um recurso que exige leitura, interpretação e análise.

Na atividade introdutória, em que os estudantes escolheriam uma charge com assuntos da atualidade e que foi disponibilizado o questionário para facilitar o entendimento. Foram socializadas questões a nortearam a atividade: [1] O que o leitor precisa saber para ler essa charge? [2] Que título você daria a essa charge? [3] Os personagens da charge estão representando quais grupos sociais? [4] Qual é o fenômeno social retratado pela charge? [5] Como podemos perceber na charge os elementos críticos, como a ironia e a sátira, acerca de determinada pessoa ou fato?

Após os estudantes responderem às questões apresentadas no instrumento de pesquisa, foram suscitadas as discussões; várias temáticas foram evidenciadas e explanadas, provocando um momento interativo, entre os participantes. Podemos notar que três estudantes, dentre os quinze que participaram do estudo, apresentaram dificuldades em fazer as devidas interpretações. As dificuldades foram evidenciadas em suas exposições orais.

Destacamos na Figura 1, a charge que trouxe mais participação ao longo das discussões. Os estudantes elencaram contextos sobre o papel de cada nação, no mundo globalizado, com destaque para a desigualdade social, padronização cultural etc.

Figura 1: Charge sobre globalização



Fonte: www.democraciaesocialismo.blogspot.com. Acesso: julho de 2023.

Em meio às conversas, um estudante relatou “Eu já tinha realizado exercícios que tinham charges, mas não conseguia entender a mensagem; com as perguntas ficou mais fácil entender” (aluno A). Verificou-se que a maioria dos alunos colaborou ativamente, destacando suas opiniões a respeito dos acontecimentos representados. As ideias foram fluindo, conforme as atividades aconteciam.

Segundo Mendes (2012), o uso de charges no ensino de geografia possibilita o desenvolvimento dos estudantes, em uma perspectiva em que o conhecimento se realiza por meio de uma “rede de significação”, como dispõem Silva e Cavalcanti (2007), em razão destas trazerem diversão e despertarem o senso de criticidade, nos educandos, em consonância entre o espaço geográfico e o político e o social.

Na atividade seguinte, os alunos precisaram construir uma notícia, a partir da análise de uma charge. O tema foi livre e as duplas escolheram temas da atualidade, conforme se observa na Figura 2, parte do material confeccionado pelos alunos.

Figura 2: Atividade realizada pelos discentes/reescrita a partir de análise de charge



Os discentes interpretaram os contextos representados na charge e construíram uma notícia, cujas atividades escritas culminaram com a apresentação oral. Neste contexto, é importante incitar as capacidades leitoras, escritoras interpretativas dos discentes, o que faz com que ao se analisar a charge no ensino de geografia, por esse âmbito, verificamos que esta, enquanto recurso, abrange todas essas dimensões. Segundo Mendes (2012, p. 90):

Através da charge a aula pode tornar-se mais receptiva e significativa, motivando discussões do contexto em que os sujeitos estão inseridos. A sua utilização deve ser bem explorada na prática pelos professores através de uma prévia seleção em conformidade com os objetivos definidos a fim de acontecer a sistematização do estudo, pois a facilidade tecnológica permite que a escola estimule e socialize o conhecimento através de uma análise crítica da realidade.

Idealizamos, pois, um campeonato de charges, onde sugeriu-se a produção de uma charge em duplas ou pares, utilizando os conteúdos já explorados. Embora saibamos das dificuldades de alguns alunos, ora em desenhar, ora na escrita, percebeu-se as capacidades interativas, competitivas e participativas dos estudantes ao criar sua própria charge, o que se evidenciou a partir do trabalho em duplas.

As oficinas tiveram um resultado de quinze charges, (todos os estudantes realizaram a tarefa) com desenhos relacionados a diversos assuntos ligados a Globalização: Globalização Econômica, Globalização Cultural, Globalização da Informação, das quais selecionamos duas, para este trabalho. Entre os temas trabalhados destacam-se: vantagens da globalização: intercâmbio cultural, desvantagens da globalização, desigualdade social. Estes temas provocaram grandes expectativas para avaliação e seleção das melhores.

A charge trata da globalização e exclusão social. O texto evidencia a percepção que os alunos possuem sobre a desigualdade social no Brasil, advinda do acesso à internet. As charges apresentadas neste trabalho enfatizam o entendimento dos estudantes sobre o processo de globalização e o favorecimento das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se a partir da pesquisa apresentada, a relevância de introduzir atividades dinamizadoras, baseadas em metodologias ativas, no processo de ensino e aprendizagem despertam o interesse dos estudantes, na construção de uma identidade protagonista, buscando assim, um papel colaborativo na sociedade a qual está inserido.

Considerando as observações, quanto a aplicabilidade dos exercícios, foi possível considerar que a charge é um recurso didático-metodológico que estimula a aprendizagem, que independe da estrutura da escola, quanto à oferta de recursos didáticos. Um dos fatores limitantes para melhor desenvoltura dos estudantes, está asso-

ciado à deficiência na leitura e na escrita, que por vezes condicionava o aluno a um pensamento mais restrito.

Destacamos a despeito disso que o uso de diferentes recursos, presentes no contexto de vivência dos discentes, favorece de forma expressiva o desenvolvimento dos estudantes quando se faz uso de metodologias ativas e inovadoras, em consonância com uma escolha adequada de recursos didáticos a implementar o processo de ensino aprendizagem, o que torna importante que o docente de Geografia implemente em suas aulas, propostas de atividades que se coadunem ao ambiente em que os educandos estão inseridos.

Nesse contexto, o uso da charge, no âmbito da sala de aula, é uma prática proveitosa, haja vista esta se constituir enquanto linguagem a facilitar melhor comunicação e entretenimento entre docentes e discentes, além de promover uma inquietude em compreender os fenômenos e fomentar a produção de posicionamentos críticos e reflexivos, em face de acontecimentos contemporâneos.

A charge é um gênero de grande propagação na internet, nos jornais, nas revistas, porém pouco explorado, para além do ensino da língua portuguesa, o que faz com que muitos possuem dificuldades em interpretá-las, em uma perspectiva crítica, em consonância com os temas explorados na geografia. É inegável assim, seu potencial, enquanto recurso pedagógico, no processo educativo, vinculado a um plano de aula apropriado às aulas da geografia.

Diante das experiências realizadas com os estudantes da 3ª série Ensino Médio Regular da escola Professora Marcelina Noia Alves anexo V, no tocante ao uso da charge foi perceptível que não há necessidade do desenvolvimento de um plano de aula surpreendente, mas de um planejamento que faça uso de ferramentas que possibilitem um ensino instigante e prazeroso, ao mesmo tempo em que despertem a criticidade dos estudantes, por meio do trabalho com o *Peer Instruction*.

No decorrer da execução das atividades desenvolvidas junto aos educandos, notou-se a grande contribuição relativas a aprendizagem através do uso de charges, no que concerne também, a análises diagnósticas e avaliativas, no processo de ensino aprendizagem, se apresentando ao mesmo tempo, como condutor dinâmico das aulas. Outro fator importante observado é o pouco custo financeiro, no desenvolvimento de tais atividades.

Os exercícios propostos despertaram curiosidades, além de suscitarem discussões entre os estudantes, bem como, o desenvolvimento de habilidades e competências ao ponto de se surpreenderem com a quantidade de informações obtidas por meio de uma imagem (charge) que inicialmente foi concebido, pelos participantes, como um simples desenho dotado de ironia. As descobertas e os novos entendimentos fortaleceram cada vez mais, os debates, possibilitando a construção de novos saberes.

Inferese assim, que a experiência contribuiu de forma significativa, para o entendimento de que adoção de novas possibilidades, em articulação entre as metodologias ativas, como a Instrução entre os Pares (*peer instruction*), se constituem enquanto métodos eficazes para o ensino de geografia, oportunizando aos estudantes, a construção dos seus próprios saberes.

REFERÊNCIAS

CASADO, Ricardo Henrique Barbosa. **Peer instruction e animações computacionais aplicadas ao ensino de gravitação no Ensino médio**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DA SILVA, Isabel Crislane Mota et al. Metodologias ativas no ensino de geografia: a utilização de charges no processo de ensino e aprendizagem. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e324409-e324409, 2021.

DE MORAES, Jerusa Vilhena; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

DORTA, GC da S.; FRANCO, SAP. A influência do plano de aula na práxis docente: uma abordagem no ensino superior. **Anais... II JORNADA DE DIDÁTICA E SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD**. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, v. 10, n. 11, 2013.

FACIO, Edinaldo; MOURA, Jeani. A charge como linguagem para o ensino de Geografia. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Disponível em: http://www.diaa-diaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_geo_uel_edinaldofacio.pdf Acesso em, v. 10.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola, 1985.

MATTOS, Elenir Maria Andreolla; CASTANHA, André Paulo. A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental. **Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Educação do Estado do Paraná**, Paraná, p. 1-11, 2008.

MENDES, Francielle de França. Ensino de geografia: limites e possibilidades na utilização de charge. **Revista Eletrônica Geoaraguaia**. Barra do Garças-MT. v2, n.1, p 86 - 100. janeiro/julho. 2012.

SABÓIA, Valquíria Soares Mota; BARBOSA, Rozilda Pereira. Base Nacional Comum Curricular: competências, habilidades e o plane-

jamento escolar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**-Rev. Pemo, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020.

SILVA, E. I. da e CAVALCANTI, L. de S. Teias e redes de significações: uma proposta de atividade para se estudar o cerrado. **X ERE-GEO. Simpósio regional de Geografia**. Catalão (GO): UFG, 2007. Anais, 1 – 13.

SILVA, Maria; CAMPOS, Ricardo. O uso das charges no ensino de Geografia. In. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, p. 1-19, 2016.



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES NO BRASIL: marcos legais, programas e perspectivas futuras

Rômulo Bezerra da Silva¹

Thayse Suellen Gomes Messias²

Silmara Sousa Oliveira³

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de realizar uma revisão de literatura sobre as políticas públicas voltadas para a formação continuada de conselheiros escolares no Brasil, entendidos como agentes importantes para o estabelecimento de uma cultura democrática no interior das escolas. Para tanto, foi necessário traçar uma linha do tempo desde o surgimento do cargo até os dias atuais, destacando os marcos legais que o respaldam e apontar os principais programas de formação desenvolvidos para esse segmento da educação, o levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados científicos e consultas a fontes e materiais oficiais sobre a legislação que norteia essa política educacional. A literatura aponta que as políticas públicas para a formação continuada de conselheiros escolares no Brasil

1 Licenciado em Pedagogia, UFMA, Imperatriz e romulo.bs@discente.ufma.br

2 Licenciada em Pedagogia, UFMA, Imperatriz e thayse.messias@ifma.edu.br

3 Licenciada em Letras Português, CESV, Alto Alegre do Pindaré e silmaraso26@gmail.com

têm avançado ao longo dos anos, respaldadas por marcos legais importantes. No entanto, ainda há desafios a serem superados, e as perspectivas futuras dependem do investimento contínuo em formação, valorização do trabalho dos conselheiros e do fortalecimento da participação democrática na gestão escolar.

Palavras-chave: Formação Docente. Políticas Públicas. Conselhos escolares.

INTRODUÇÃO

Os conselheiros escolares desempenham um papel fundamental na promoção de uma gestão democrática e participativa nas escolas brasileiras. Com o intuito de subsidiar a atuação desses profissionais e ampliar a efetividade de suas ações, o Brasil tem desenvolvido políticas públicas específicas para a formação continuada de conselheiros escolares. Este artigo investiga o desenvolvimento histórico dessas políticas, os marcos legais que as sustentam, os principais programas de formação. Ao longo do texto, analisaremos os fundamentos, os desafios e as melhores práticas associadas a essas políticas, com o propósito de oferecer uma visão abrangente sobre como elas podem fortalecer a governança escolar e a parceria entre escolas, famílias e comunidades. Neste contexto, examinaremos a influência das políticas públicas na promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade.

Para isso, buscamos realizar uma revisão a partir de documentos oficiais e autores como: Paro (2003), Freitas (2008), Barroso (2013), Lima (2001) entre outros no sentido viabilizar nossas análises. Desse modo, o presente trabalho foi dividido em quatro partes sendo elas: I - Gestão democrática e a institucionalização dos conselhos escolares: marcos históricos e suas configurações na sociedade brasileira, II - O fortalecimento dos Conselhos Escolares na agenda da política educacional: programas de Formação Continuada, III - A formação de conselheiros escolares enquanto pauta das políticas públicas educa-

cionais: algumas problematizações e as considerações finais. Por fim, esse artigo justifica-se pela necessidade de ampliar o debate em torno de aspectos da gestão escolar em uma perspectiva democrática, sendo o conselho escolar um importante instrumento de participação e mobilização social nesse contexto.

I - Gestão democrática e a institucionalização dos conselhos escolares: marcos históricos e suas configurações na sociedade brasileira

A gestão democrática enquanto prática institucionalizada nas instituições escolares remonta aos movimentos de transformação do Estado brasileiro no processo de redemocratização do país, fortalecido na década de 80, num contexto de intensos debates e reivindicações de direitos civis e políticos por parte de diversas organizações da sociedade, movimentos sociais e intelectuais. As exigências giravam em torno do reconhecimento dos sujeitos enquanto atores fundamentais para a elaboração, execução e acompanhamento das ações no âmbito da “coisa pública”, de modo a estabelecer mecanismos institucionalizados que contemplassem as demandas locais, legitimadas coletivamente, implicando em processos participativos e promotores de cidadania.

A promulgação da atual Constituição Federal, ocorrida em 1988, foi um marco fundamental para dar condições à construção nessa nova organização político-social, servindo de base legal para a organização e execução das políticas públicas nascidas a partir dessa nova perspectiva, que se distribuiu nas diversas esferas sociais, incluindo as políticas educacionais e os sistemas escolares.

Nesse contexto, especificamente no campo educacional, uma batalha era travada para a elaboração e aprovação de um projeto que institísse a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após intensos debates e interferências de diversos elementos econômicos e políticos, em 1996, a Lei Nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional é sancionada, carregando contradições e retrocessos em relação aos movimentos ocorridos no processo de redemocratização, mas também abrindo possibilidades para a reflexão, debate e construção de práticas político-pedagógicas mais atentas às necessidades sociais, à construção coletiva e participativa.

No que se refere às práticas de gestão e administração das escolas, o direcionamento seguia no intuito de superar as práticas tradicionais centralizadoras e hierarquizadas e convergir para um modelo que contemplasse mecanismos de participação, controle e tomada de decisões em uma perspectiva democrática da gestão escolar. A LDB aprovada e em vigência, apresenta a gestão democrática como princípio para o desenvolvimento do ensino público no país, além de elencar instrumentos para operacionalizá-la, os atores envolvidos, a relevância e as exigências no cumprimento dessa pauta.

O artigo 14 da LDB/1996, indica a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). Estabelecendo elementos para a gestão democrática da escola pública brasileira e dando autonomia aos sistemas de ensino para definir normas de participação da comunidade escolar, conforme expresso em seu artigo que dispõe:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

I – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.
(Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades

escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III – estudantes; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

IV – pais ou responsáveis; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

V – membros da comunidade local. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

Aqui vemos a presença dos conselhos escolares sendo ratificada e ganhando força, apesar das distorções ocorridas pelo caminho. A partir da LDB/96 os conselhos escolares passam a ter sua configuração expressa em uma lei federal, sendo estabelecido sua natureza, contexto de atuação e categorias envolvidas, consideramos assim um importante passo em direção às questões democráticas no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, Freitas (2008, p. 1) aponta que:

A criação do Conselho Escolar traz para o interior das Escolas Públicas a possibilidade de democratizar as estruturas do poder escolar, pois permite a seus agentes a formulação de políticas de interesses locais, estabelecendo um processo de diálogo com a comunidade escolar, fazendo valer os direitos constitucionais de sua comunidade. A democracia, a liberdade, e a autonomia plena são um processo de conquista conjunta, coletiva da sociedade que se organiza e se insere como sujeito da história. Ou seja, traz a participação de pais para a formulação e gestão pedagógica e financeira da escola pública.

Nessa perspectiva, os conselhos tornam-se instrumentos indispensáveis para tomadas de decisões coletivas no interior dos estabelecimentos de ensino públicos, indo na contramão de decisões unilaterais, fragmentadas que não levam em consideração os anseios da comunidade escolar ou pelo menos de sua maioria.

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 também trouxeram dispositivos relevantes que fortaleceram a atuação dos conselhos escolares. O PNE (2014-2024), por exemplo, estabelece na meta 19 a “assegurar condições, no prazo de 2 anos (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar “[...]. Estes marcos legais definem as atribuições e responsabilidades dos conselheiros escolares, destacando seu papel na fiscalização e na promoção dos direitos dos estudantes.

Entretanto, os aspectos práticos referentes à execução dos procedimentos destinados à operacionalização da gestão escolar, através dos conselhos ou colegiados escolares, não foram explicitados nos textos legais, usando como fundamento a autonomia e a auto-organização dos entes federados na condução das suas políticas. A este respeito, Abrucio (2010, p. 48) afirma que, “após a Constituição, o federalismo foi marcado por uma descentralização bastante pulverizada e com pouca coordenação entre os entes federados, contribuindo para a baixa efetividade das políticas públicas, em vista de uma ação estanque de cada esfera governamental” (ABRUCIO, 2010).

Nesse cenário, é preciso considerar ainda outros fatores que se somam ao desafio de uma mudança de paradigma, as tensões políticas naturais ao momento, as desigualdades regionais que se aprofundaram a partir do novo modelo de competências e a ausência de efetiva regulamentação do pacto federativo que institucionalize a equidade nas responsabilidades entre as esferas de governo. Estes são alguns dos fatores que podem ter contribuído para as dificuldades na implementação efetiva de um modelo democrático de gestão nos sistemas de ensino, dificuldades estas percebidas até os dias atuais, um desafio que demanda esforços e medidas políticas de caráter amplo e abrangente, alcançando aos sujeitos fundamentais desse processo e induzindo a mudanças estruturais no pensar e fazer a gestão e da educação no Brasil.

A seguir, abordaremos algumas iniciativas no âmbito nacional e estadual, desenvolvidas no intuito de fortalecimento da gestão democrática a partir da atuação dos conselhos escolares, como programas para fomentar a implantação dos conselhos escolares e fortalecer sua atuação por meio de formação continuada para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de educação e para conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática.

II - O fortalecimento dos Conselhos Escolares na agenda da política educacional: programas de Formação Continuada

De acordo com Paro (2003,p.11), a prática da gestão democrática requer “[...]conferir poder e condições concretas para que ela[a escola] alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade”. Nessa perspectiva, como forma de promover a autonomia e formação dos sujeitos atuantes nas instâncias democráticas da gestão educacional, o Governo Federal buscou implementar políticas, programas e ações encabeçados pela União, mas que contassem com a cooperação e coordenação de estados, Distrito Federal e municípios. No que se refere aos conselhos escolares, alguns programas de formação continuada foram desenvolvidos no Brasil nas duas últimas décadas para formar e fortalecer a atuação dos conselheiros escolares. Destacam-se:

Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE)

Lançado em 2006, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), tem como objetivo estimular a implantação e fortalecimento dos colegiados através da formação

continuada para conselheiros, professores e gestores escolares. O programa conta com material didático específico com orientações norteadoras para subsidiar o trabalho dos conselheiros escolares.

Ademais, as premissas do PNFCE orienta que as propostas de formação podem se utilizar de metodologias de educação a distância, a partir oficinas presenciais de elaboração de projetos para implantação e fortalecimento de conselhos escolares, através de encontros municipais de formação, curso de capacitação para conselheiros e elaboração de material didático-pedagógico específico.

A partir da formação e a estruturação dos colegiados, caberá a esses órgãos deliberar sobre as normas internas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, além de participar da elaboração e atualização do Projeto Político-Pedagógico; refletir sobre as questões encaminhadas pelos diversos segmentos, propor sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação.

Diante disso, o programa incentiva a criação de parcerias entre os órgãos públicos, organizações da sociedade civil e universidades, visando ampliar o alcance das ações de formação e fortalecimento dos conselhos escolares.

Progestão:

O Programa Nacional de Formação de Gestores Escolares (Progestão) foi criado em 2008 com o objetivo de: Promover a formação de gestores escolares, incluindo diretores e coordenadores pedagógicos, com ênfase no aprimoramento da gestão educacional nas escolas, para a melhoria da gestão educacional.

O Progestão, assim como o PNFCE, é uma iniciativa que envolve parcerias entre o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias

Estaduais e Municipais de Educação, e instituições de ensino superior. Isso permitiu a articulação de cursos de formação específicos para os gestores escolares, que contemplam temas como gestão pedagógica, administrativa, financeira, e participação da comunidade na gestão escolar.

Ao focar em uma perspectiva formativa de gestores escolares, o Progestão contribuiu de forma geral para ampliação de conhecimento e fomentar o debate em torno de uma gestão escolar capaz de tomarem decisões eficazes, promoverem a melhoria da qualidade da educação e desenvolverem práticas de gestão democrática e participativa.

Portanto, enquanto o PNFCE se concentra na capacitação e fortalecimento dos conselhos escolares, o Progestão tem como alvo os gestores escolares, visando melhorar a gestão educacional nas escolas brasileiras.

Parcerias com ONGs e Universidades:

Inúmeras instituições não governamentais e universidades desenvolvem programas de formação continuada para conselheiros escolares, oferecendo cursos, workshops e materiais educativos. Algumas das principais iniciativas incluem:

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação): Essa organização, composta pelos secretários estaduais de educação do Brasil, muitas vezes oferece programas de formação para conselheiros escolares em parceria com universidades e outras instituições.

UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação): A UNCME desenvolve ações de formação para conselheiros escolares em âmbito municipal, promovendo cursos e capacitações em parceria com instituições locais.

Instituições de Ensino Superior: Muitas universidades oferecem cursos de pós-graduação em Educação ou áreas relacionadas

que incluem módulos de formação para conselheiros escolares. Exemplos incluem a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

ONGs Educacionais: Diversas organizações não governamentais voltadas para a educação desenvolvem programas de formação para conselheiros escolares. Exemplos incluem o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco e o Instituto Inspirare.

Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (CEFAPes): Muitos estados brasileiros possuem CEFAPes, que oferecem programas de formação continuada para profissionais da educação, incluindo conselheiros escolares.

Diante desse cenário, nota-se a importância dessas instituições no sentido de potencializar a formação dos conselheiros escolares no Brasil, promovendo uma ampliação no acesso a essas informações e possibilitando uma atuação mais consciente de todo colegiado. É importante ressaltar que cada iniciativa pode variar de acordo com a região do Brasil, tempo e o formato.

III - A formação de conselheiros escolares enquanto pauta das políticas públicas educacionais: algumas problematizações

A implantação dos conselhos escolares na gestão das escolas configurou-se como potenciais instrumentos para a gestão democrática na perspectiva de reconhecimento da autonomia local e da construção coletiva da multiplicidade de fenômenos que se desenvolvem nesses espaços. Nesse processo ocorreu a institucionalização dessas instâncias colegiadas como uma condição para gerir recursos provenientes das políticas de financiamento governamentais que acabou por disseminar o aumento dos conselhos escolares nas redes públicas de ensino. Em contrapartida, o caráter burocrático, com a finalidade

de cumprir a legislação e estar em acordo com as exigências legais para obtenção de benefícios, especialmente financeiros às escolas, pode ter constituído um perfil mercantil ou empresarial dos conselhos escolares, sem com isso, assegurar a participação dos atores sociais da escola na gestão ou o cumprimento de suas competências em sua concepção principia.

De acordo com Barroso (2013), as discussões acerca do conceito de participação, entendido como elemento central no contexto das reformas políticas dos anos 1990, tiveram efeitos conflitantes e até contraditórios sobre a organização escolar e as estruturas de gestão. Nesse sentido, a participação da comunidade na gestão escolar ganha os contornos de uma forma de participação muito mais imposta, a fim de atender às normativas, num formato de descentralização, no qual Lima afirma “que deve ser claramente distinguida da participação na decisão, organização e administração democrática da escola” (LIMA, 2001, p. 71).

Essa contradição entre a função e o papel destes organismos na gestão escolar parecem confirmar o distanciamento entre a formulação e a implementação desse mecanismo nos sistemas de ensino, encontrando nos programas de formação e fortalecimentos dos conselheiros e demais agentes responsáveis por todo o trabalho que envolve a atuação dos conselhos escolares, um caminho para superar as lacunas percebidas.

O PNFCE, como maior programa em nossa história recente para a formação continuada dos atores ligados à prática dos conselhos escolares, foi estruturado a partir do eixo da formação continuada para os conselheiros escolares e para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com o objetivo de fortalecimento dos conselhos escolares numa perspectiva federativa. A elaboração de um programa sistêmico e colaborativo de tamanha envergadura buscou atender às demandas de setores da sociedade civil, movimentos políticos e intelectuais que influenciaram para a inclusão do PNF-

CE na agenda das políticas educacionais do país. A partir do PNFCE foram promovidas ações importantes de formação para conselheiros escolares e para técnicos e dirigentes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, através oficinas de Elaboração de Projetos para Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares, Encontros Municipais de Formação de Conselheiros Escolares, Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares, Curso de Formação para Conselheiros Escolares, Elaboração de material didático-pedagógico específico para a formação de Conselheiros Escolares, utilizando inclusive metodologias de educação a distância para a execução das ações.

A partir de 2016 o PNFCE perde força e tem sua extinção decretada em 2019, a partir da configuração de um novo cenário político e econômico, onde novas prioridades sociais são estabelecidas, incluindo o campo educacional. Nesse processo, a formação continuada para os próprios conselheiros escolares, legítimos representantes das comunidades escolares locais, ou dos técnicos de secretarias municipais de educação que promovem ações de fortalecimentos dos conselhos escolares, deixou de pautar a agenda das políticas públicas educacionais, gerando um hiato significativo para esse segmento e enfraquecendo as ações com foco na gestão democrática.

Como mencionado na seção anterior, é importante destacar também o apoio das universidades a partir de programas e projetos de extensão, a atuação de centros de pesquisa e formação na ampliação do alcance da política entre os entes federativos, ações também enfraquecidas neste novo cenário.

As problematizações colocadas nos levam a entender que o processo de formação continuada sobre conselhos escolares faz-se necessário na medida em que os agentes nele implicados podem elaborar conhecimentos fundamentais às funções deste colegiado, sempre objetivando ampliar e fortalecer este mecanismo importante para a construção da gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como finalidade apresentar uma revisão de literatura sobre as políticas públicas voltadas para a formação continuada de conselheiros escolares no Brasil, problematizando a implementação dessas instâncias como mecanismo de gestão democrática no sistema educacional brasileiro, com foco nas ações de formação continuada para conselheiros e demais agentes envolvidos neste processo, entendendo a dimensão formativa como elemento fundamental para o efetivo alcance das finalidades sociais dos conselhos escolares.

A pesquisa apresentou os esforços dos entes federados, universidades, ONG's e centros de pesquisa, na implementação de uma agenda que contemplasse programas, projetos e ações de formação continuada para conselheiros escolares nas duas últimas décadas, com destaque para o enfraquecimento dessas iniciativas a partir de 2016 até o total abandono em 2019, como resultado de expressivas transformações ocorridas no cenário político do país nesse período.

As reflexões aqui levantadas apontam para a necessidade de um novo comprometimento por parte da União e demais entes federados na priorização da gestão democrática dos sistemas educacionais na agenda das políticas públicas, no intuito de implementar estratégias que fortaleçam a descentralização da gestão escolar, sendo os conselhos escolares importantes instrumentos para o fortalecimento da autonomia das comunidades locais e de espaços escolares pautados na valorização dos sujeitos e construção coletiva.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, L. F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: Unesco, 2010.

BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas & Problemas**, Évora, n. 12-13, p. 13-25, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/11>>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 26 jun 2014. Disponível em:.

FREITAS. Ione Campos. **Democracia na escola**. (2008). Disponível em: < <https://democracianaescola.blogspot.com/>> Acesso em 29 out 2023.

LIMA. L. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.



O USO DE TECNOLOGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO BÁSICO REGULAR

Lucas Costa Vieira¹
Francisca Melo Agapito²

Resumo: A proposta do presente trabalho é analisar como as TICs vem sendo incorporadas ao contexto educacional de alunos com deficiência a partir de resultados em produções científico acadêmicas. Para tanto, buscou-se autores que tratassem da temática relacionada às tecnologias e pessoas com deficiência visual. Metodologicamente este texto se adequa a pesquisa qualitativa, apoiada na revisão de literatura com o intuito de buscar sustentações teóricas as discussões realizadas. Com o uso do Estado da Arte, como mecanismo para realizar as pesquisas e análises na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível identificar como este tema tem sido discutido atualmente. Com os dados gerados utilizou-se

-
- 1 – Mestrando em Educação - Turma 2023-2 do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED/UFMA – Centro de Ciências de Imperatriz, convênio UFMA/PMAAP (Universidade Federal do Maranhão e Prefeitura Municipal de Alto Alegre do Pindaré – MA), Vieiraclucas@gmail.com.
 - 2 Doutora em Ensino. Docente da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED/UFMA, Imperatriz-MA, E-mail: francisca.agapito@ufma.br

a análise descrita acerca dos achados da pesquisa, sendo sentido foi possível perceber que há uma tendência positiva na evolução das práticas inclusivas e na conscientização sobre a importância da equidade educacional. Os estudos destacam desafios e oportunidades inerentes à inclusão de alunos com deficiência visual em ambientes de ensino regulares, mas também alertam sobre a necessidade de aprimorar o suporte, a formação de professores e o acesso a recursos adaptados. Por estes motivos, há o desafio de desenvolver equipamentos e ferramentas que auxiliem a comunidade escolar, promovendo a integração entre a tecnologia e a comunidade, e facilitando a acessibilidade.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação Inclusiva. Recursos adaptados.

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento das pesquisas sobre os meios tecnológicos e a ampla acessibilidade às ferramentas na esfera virtual, a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) tornou-se um componente relevante. No campo da educação esta teve um amplo crescimento para a concretização de um sistema educacional preocupado com a inclusão de pessoas com deficiência visual (DV). Sua importância tem sido crescente, pois, oportuniza o acesso às informações e a educação, assim como a possibilidade de assistir às condições e individualidades do aluno.

A importância deste estudo encontra-se alicerçado no dinamismo que as novas gerações estão se desenvolvendo tecnologicamente, sendo assim, os sistemas educacionais para acompanhar as mudanças e busca por melhores possibilidades para o processo de aprendizagem dos alunos independente de sua condição, devem se adequar a este novo cenário e se atualizar constantemente para atender as demandas atuais. Assim sendo, argumentamos que os recursos das TICs podem ser vastamente aplicados em prol da educação de todos os alunos, principalmente daqueles que evidenciam peculiaridades

que os impedem ou dificultam a aprendizagem através das metodologias tradicionais.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar como as TICs vem sendo incorporadas ao contexto educacional de alunos com deficiência a partir de resultados em produções científico acadêmicas. A discussão se organiza a partir de autores que discutem sobre TICs, desse modo, inicialmente apresentamos alguns apontamentos sobre TICs situando o campo educacional como possibilidade para a melhoria do processo educacional. Em seguida são destacados alguns resultados a partir da proposta desta investigação; momento em que são realizadas análises e reflexões sobre o desenvolvimento educacional de pessoas com DV atreladas ao uso de TICs.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA EDUCAÇÃO

A visão, bem como os demais sentidos sensoriais, exerce funções significativas na vida das pessoas. Sendo assim, auxilia-nos em ações cotidianas como observar formas, tamanho e cores dos objetos. Ajuda, ainda, na assimilação dos gestos, hábitos e sinais corporais, contribuindo no processo de aprendizagem da escrita e leitura, na distinção de cores, e na localização no espaço, dentre outras aprendizagens (CARLETOO, 2009).

A identificação das pessoas com DV fundamenta-se no diagnóstico de acuidade visual aferida pelos médicos oftalmologistas. Acuidade visual é a possibilidade de diferenciação das formas, medida pelo médico através de identificações de linhas, símbolos ou letras em tamanho variados (AMIRALIAN, 1997). No entanto, esta definição baseada unicamente na acuidade não é aceita por muitos autores, pois, para eles o que importa é a finalidade dessa visão, ou seja, o potencial que cada indivíduo com DV detém para utilizar a sua visão da melhor forma possível. Conforme expressa Amiralian (1997, p. 31):

[...] foi observado que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, possuíam eficiência visual diversa, ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual. Essa constatação tornou necessária uma concepção educacional de cegueira, que se caracterizou prioritariamente pela ênfase dada na eficiência visual e não na acuidade.

Para atender os diversos estudantes com quaisquer graus de deficiência visual, a educação inclusiva pode utilizar-se de recursos que irão possibilitar a atuação de todos os estudantes no ambiente de Ensino Regular. Para isso, é necessária uma reorganização estrutural do que é presenciado atualmente nas escolas, buscando acolhimento e democratização para que verdadeiramente haja uma inclusão de todos os indivíduos (ABREU, 2013). A pluralidade humana e o respeito pela compreensão de suas individualidades são características marcantes quando o assunto é Educação Inclusiva, além disso, é necessário a coexistência com outras formas de proporcionar, em sala de aula e no sistema regular de ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um, em uma prática coletiva e flexível (ABREU, 2013).

Dentro do espectro da Deficiência Visual, há graus, em que os alunos com baixa visão, mesmo com alguma dificuldade, conseguem acompanhar a resolução dos exercícios, no entanto, há o aluno completamente cego que necessita de estímulos para que haja efetivamente o aprendizado (FERRONATO, 2002).

Atualmente, tem-se conhecimento de que as TICs estão se tornando cada vez mais relevantes na nossa cultura, e sua utilização representa um meio concreto de inclusão e interação no mundo (LEVY, 1999). Essa constatação é ainda mais notável e verídica quando consideramos indivíduos com deficiência. Nestas circunstâncias, as TICs podem ser empregadas tanto como Tecnologia Assistiva, quanto por meio de Tecnologia Assistiva.

Utilizamos as TIC como Tecnologia Assistiva quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo. Por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico, para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel. Por outro lado, as TIC são utilizadas por meio de Tecnologia Assistiva, quando o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa. Por exemplo, adaptações de teclado, de mouse, software especiais etc. (GALVÃO FILHO; HAZARD; REZENDE, 2007, p. 30).

De acordo com as palavras de Schirmer, et.al (2007, p. 31):

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

Desta forma, a tecnologia assistiva também pode ser descrita como um campo que tem estimulado pesquisas e o desenvolvimento de dispositivos que promovem o aumento, manutenção e aprimoramento das habilidades funcionais das pessoas com deficiência em várias fases de suas vidas. Isso proporciona condições efetivas para melhorar a qualidade de vida, promovendo maior autonomia e aumentando a produtividade, em resumo, uma maior realização pessoal (LAUAND; MENDES, 2008).

A utilização da Tecnologia Assistiva na educação vai além de meramente ajudar o aluno a realizar tarefas específicas. Por meio dela, encontramos formas de permitir que o aluno atue de maneira construtiva em seu processo de desenvolvimento. Evidencia-se a relevância dessas tecnologias, uma vez que contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência (BERSCH, 2006).

Desta forma, a Tecnologia Assistiva desempenha uma função primordial ao oportunizar a aprendizagem dos alunos que depen-

dem dela ao longo de sua educação, seja durante todo o percurso educacional ou em uma parte significativa dele. Dito isto, pode-se afirmar que Tecnologias Assistivas utilizadas no contexto educacional se tornam recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Conforme explicita Santos (2019, p. 07):

(...) A escola inclusiva é uma escola comum, pois é característico de qualquer ambiente de ensino acolher a todos os tipos de alunos, pois nesse ambiente se confrontam diversas situações e realidades distintas, o que se espera é cada singularidade seja respeitada, promovendo o bem-estar de todo o contexto de cada aluno é algo fundamental para que existam relações saudáveis dentro e fora do ambiente escolar.

Logo, é necessário que os professores juntamente com toda a equipe pedagógica tenham conhecimento abrangente sobre os recursos das Tecnologias Assistivas e as possibilidades que elas oferecem, abrindo novos horizontes para o processo de ensino-aprendizagem. É observado que, ao aplicar a Tecnologia Assistiva, é necessário analisar as necessidades individuais dos alunos, tornando a formação dos professores essencial para o domínio de estratégias, metodologias e utilização adequada dos recursos tecnológicos que facilitam e apoiam o processo de aprendizagem destes alunos. Contudo, para que as mudanças surtam efeitos, são fundamentais algumas mudanças na formação acadêmica de professores e da conscientização da comunidade escolar. Desta maneira, a Educação Inclusiva deixaria de ser algo utópico e passaria a se tornar uma realidade das escolas de Ensino Regular (ABREU, 2013).

Ao se tratar da Educação Inclusiva, os desafios crescem, pois se os alunos em condições típicas já sentem dificuldades na assimilação dos conteúdos, aos alunos atípicos ainda sentem o enorme despreparo da equipe pedagógica em lidar com essas especificidades (SANCHEZ, 2004). É relevante destacar que as pessoas com DV possuem

obstáculos que podem ser superados com outros sentidos, ou seja, é necessário proporcionar adaptações que forneçam a aprendizagem adequada aos alunos e explorem os demais sentidos, pois o indivíduo com DV pode levar uma vida tão plena e ativa quanto uma pessoa sem deficiência, desde que haja cooperação entre os membros da sociedade.

Assim como qualquer outra pessoa, quem tem deficiência visual, tem capacidade de estudar, trabalhar, namorar e realizar uma variedade de atividades que fazem parte da rotina diária. O que muitas vezes falta são oportunidades para que esta pessoa demonstre seu potencial. É comum que, ao se deparar com alguém com DV, as pessoas sintam compaixão e pena, como se esta pessoa fosse apenas um corpo vagando pelas ruas e incapaz de realizar tarefas comuns destinadas às pessoas sem deficiência. Isso ocorre quando não são simplesmente ignorados (FERRONATO, 2002).

Adequar as Tecnologias Assistivas na escola significa buscar, de forma criativa, alternativas para que o aluno possa realizar o que deseja ou precisa. É encontrar estratégias que permitam que ele faça as coisas de maneira diferente, valoriza-se o seu modo de fazer e ampliam-se suas capacidades de ação e interação, com base em suas habilidades. Envolve conhecer e criar opções para a comunicação, mobilidade, escrita, leitura, brincadeiras, artes, uso de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas por meio do computador, entre outros. O aluno é envolvido de forma ativa, sendo desafiado a experimentar e adquirir conhecimentos, permitindo que construa novos aprendizados individual e coletivamente. E suma, é retirar do aluno o papel de mero espectador e atribuir-lhe o papel de protagonista (BERSCH, 2008).

A aplicação de TICs na educação, pode fornecer elementos orientadores que possibilitam uma educação abrangente, atendendo, de certa forma, aos interesses dos alunos e dos professores. Contudo, convém pontuar que há o desafio de desenvolver equipamentos e fer-

ramentas que auxiliem a comunidade escolar, promovendo a integração entre a tecnologia e a comunidade e facilitando a acessibilidade.

Portanto, é importante observar que a aplicabilidade das TICs na Educação é um processo complexo, no qual sua força motivadora e sua imagem de modernidade enfrentam diversos obstáculos derivados do modo tradicional de funcionamento das escolas. Talvez essas sejam algumas das razões que têm atrasado e dificultado uma inclusão harmoniosa e natural das TICs na Educação, especialmente na Educação Especial. De modo que, faz-se necessário discussões desta natureza para que busquem meios para tornar mais consistente o uso de TICs aliadas a educação de pessoas com deficiência.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Diante do exposto até o momento, a realização da pesquisa em tela utilizou-se de alguns caminhos que foram percorridos para alcançar os resultados. Neste sentido, a abordagem qualitativa fez parte deste processo, pois como explicita Oliveira et al. (2020, p. 02), “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”. Logo, a pesquisa qualitativa possui como objetivo compreender o fenômeno com base no contexto social, partindo das perspectivas e envolvimento desses sujeitos com esse ambiente.

Foi realizada uma revisão de literatura sobre a temática e por meio de Estado da Arte ou Estado de Conhecimento, ao qual foram analisadas teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que abordassem a temática “tecnologias para pessoas com DV”. Os descritores utilizados foram: “Tecnologias” e “Pessoas com deficiência visual”, tendo como recorte temporal os últimos cinco (05) anos (2019 a 2023). Dentre 145 trabalhos encontrados, após leitura do título, resumo e objetivos, foram selecionados

dois, dada a sua contribuição com o objeto de estudo deste texto, em particular. Assim foram selecionados dois trabalhos que tinham aproximação com a investigação proposta neste texto. Por meio de uma análise descrita, como expressa a relevância desta análise, Soares (1987), em *Alfabetização no Brasil – O estado do conhecimento*, ao buscar organizar pesquisas produzidas na área de Alfabetização, período de 1954 a 1986:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Tendo a compreensão sobre os procedimentos e como é possível dialogar com os resultados de outras investigações, passamos a analisar as perspectivas, os caminhos percorridos e objetivos traçados. Os resultados encontrados estão detalhados a seguir.

TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA TECNOLOGIA EM UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A relação entre tecnologia e a melhoria do ensino regular de pessoas com deficiência visual tem sido uma temática de crescente interesse e pesquisa nas últimas décadas. A tecnologia proporciona um papel fundamental em aprimorar a acessibilidade e a inclusão de indivíduos com deficiência visual. Nesta seção, abordaremos as pesquisas e avanços mais recentes relacionados à tecnologia e pessoas com deficiência visual, analisando como esses trabalhos têm contribuído para a promoção de uma educação mais igualitária e acessível aos estudantes com deficiência visual.

Ao examinar as tendências e descobertas mais recentes nesta área, pretendemos fornecer uma visão abrangente das abordagens

inovadoras que estão moldando o campo e destacar a importância contínua da pesquisa e desenvolvimento de tecnologias acessíveis para melhorar a vida das pessoas com deficiência visual.

Para a melhor organizar e identificar os trabalhos acadêmicos abordados nesta pesquisa, elaborei um quadro com algumas informações relevantes.

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos escritos no período de 2019-2023

NOME	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	ANO
Felipe Bento da Silva	A inclusão educacional de alunos com deficiência visual: contribuições das tecnologias assistivas para o processo de escolarização	Dissertação	2022
Paulo Cesar Turci	Formação continuada de professores: tecnologia assistiva para a escola inclusiva de alunos com deficiência visual	Tese	2019

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Iniciaremos nossa investigação apresentando o trabalho de dissertação apresentado por Silva (2022) que realizou uma pesquisa de campo para colher dados sobre as tecnologias assertivas apropriadas aos alunos com deficiência visual as escolas de ensino básico regular. A proposta do autor foi a realização de dois grupos de sujeitos: 24 alunos com deficiência visual total ou parcial e 10 professores de escolas de educação básica e de universidades, com utilização de questionários com perguntas abertas, objetivando investigar a acessibilidade das pessoas com deficiência visual com o uso do sistema DOSVOX.

O pesquisador explica que o uso do questionário foi adequado em sua pesquisa, pois possibilita atingir umas pessoas ao mesmo tempo, abrangendo espaço territorial mais amplo. Na elaboração deste questionário, Silva (2022) atentou-se a ordem das perguntas, a caracterização dos sujeitos e sua deficiência, considerando o processo de escolarização, suportes recebidos e tecnologias utilizadas, por

fim, uma avaliação. Os sujeitos da pesquisa com deficiência visual são de diversos Estados, mas a maioria é do município de Cascavel – PR. Desta forma o pesquisador constatou que no referido município há SRM (Salas de Recursos Multifuncionais), que caracterizam pelo apoio específico às pessoas com deficiência visual. Relata que apesar dos estudantes com DV frequentarem a sala de aula regular, faz-se necessário que tenham a garantia ao acesso à SRM para a aprendizagem das tecnologias assertivas, em virtude de o professor da sala de aula regular não dominar o conhecimento adequado e específico, colocando em risco o processo de formação do aluno. É notório, a partir dos relatos colhidos pelo pesquisador, que há barreiras e conflitos que surgem na sala de aula por conta da falta de qualificação do professor titular.

A partir desta problemática, o pesquisador concluiu que o trabalho conjunto entre o professor da sala de aula com o profissional especializado da SRM resulta em uma grande diferença na aprendizagem educacional do aluno com DV, pois o acompanhamento educacional por um especialista será adequado às necessidades particulares de cada indivíduo resultando na aprendizagem do aluno. O trabalho se destaca ao demonstrar que apesar das dificuldades, foi constatado que as pessoas com deficiência visual estão se qualificando em busca de conhecimento e, conseqüentemente, melhorando sua condição de vida.

Em sua tese de doutorado Turci (2019), nos traz conhecimentos relevantes na temática do presente artigo, uma vez que aborda com clareza uma das tecnologias mais relevantes na inclusão de pessoas com deficiência na educação básica regular, o software DOSVOX. O pesquisador informa que o DOSVOX foi o software pioneiro criado no Brasil com o objeto de proporcionar o acesso do aluno com DV ao uso do computador. Seu idealizador Antônio Borges da Universidade Federal do Rio de Janeiro começou o projeto ainda em 1993, a partir da necessidade de possibilitar a inclusão de um aluno com cegueira na disciplina que ministrava.

O mecanismo de funcionamento deste programa é baseado em uma interação amigável com o usuário, a partir do uso tecnológico de síntese de vozes, o DOSVOX fala e o usuário responde digitando no teclado. Esta tecnologia assertiva é um dos programas de acesso ao computador mais acessível e popular utilizado pelas pessoas com DV no Brasil. Apesar de ser uma ferramenta importante e necessária para o processo de ensino-aprendizagem e inclusão de pessoas com deficiência visual no Brasil, possui críticas construtivas que merecem a nossa atenção.

Miranda e Alves (2001) cita estudiosos relevantes que dissertaram sobre o tema e apontam problemas no DOSVOX, como o sintetizador de voz que não proporciona clareza na pronúncia das palavras quando digitadas com rapidez. Além do mais, informa que é muito difícil compreender a leitura de um texto extenso realizado pelo sintetizador. Informa ainda que tal problema se intensificou quando é envolvida as palavras na língua inglesa presente nos textos.

Outro ponto relevante que merece a nossa atenção, o pesquisador trouxe baseado em Gomes (2004), que o DOSVOX possui diversas funcionalidades, com muitas teclas de atalho para incluir novos comandos, o que acarreta a necessidade de memorizar tais comandos. Em detrimento deste fato, a utilização do software é uma tarefa ainda mais desafiadora.

Em sua pesquisa, durante a problematização, os participantes inferiram que os alunos poderiam manusear o computador, instalado o DOSVOX, com o objetivo de superar a ausência de material didático. Desta forma, foi perceptível a melhoria na comunicação textual entre os alunos com DV e os demais alunos em desenvolver atividades em grupo.

Por ser considerada linguagem universal, todos poderiam ter acesso a escrita e leitura digital. Os alunos com deficiência visual teriam o suporte do canal sensorial auditivo para interpretar as informações faladas pelo sintetizador, já os outros alunos executariam

as atividades por meios convencionais. Logo a comunicação textual entre os alunos ocorria de forma satisfatória, promovendo a efetiva inclusão dos alunos com deficiência visual na elaboração de trabalhos em grupo.

A referida pesquisa desempenha um papel de grande relevância ao proporcionar o compartilhamento de conhecimentos gerados em uma universidade pública com professores que atuam, ou que em breve atuarão em um sistema de ensino que por vezes se mostra desafiador para os alunos com deficiência visual (DV). O aprimoramento desses professores na utilização da tecnologia DOSVOX representa um passo importante na construção de novas vias que possibilitam aos educandos com DV o acesso ao conhecimento, ao aprendizado e a preparação para seu futuro ingresso no mercado de trabalho.

A análise dos trabalhos mencionados revela uma tendência positiva na evolução das práticas inclusivas e na conscientização sobre a importância da equidade educacional. Ambos os estudos destacam desafios e oportunidades inerentes à inclusão de alunos com deficiência visual em ambientes de ensino regulares, mas também alertam sobre a necessidade de aprimorar o suporte, a formação de professores e o acesso a recursos adaptados.

Embora desafios sejam constantes, a pesquisa e a prática educacional estão avançando em direção a espaços de ensino mais inclusivos e acessíveis. Isso não apenas beneficia os alunos com deficiência visual, mas também enriquece a experiência educacional de toda a comunidade escolar, fortalecendo a noção de diversidade, empatia e igualdade.

CONCLUSÃO

A tecnologia tem um grande potencial para diminuir as barreiras e criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis e inclusivos. Isso não apenas beneficia os alunos com deficiência visual, permitindo-lhes participar integralmente do processo de ensino-aprendiza-

gem, mas também enriquece a experiência educacional de todos os estudantes. A inclusão não se limita a inserir alunos com deficiência visual nas salas de aula regulares, mas envolve garantir que esses alunos tenham as ferramentas e o apoio necessários se desenvolverem em seu ambiente educacional.

A Inserção das tecnologias para a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino básico regular representa um avanço significativo na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao longo deste trabalho, percebemos as diversas maneiras pelas quais a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento integral desses estudantes.

Ao adotar tecnologias assertivas e inovadoras, as escolas não apenas quebram barreiras físicas e cognitivas, mas também promovem um ambiente educacional mais igualitário e diversificado. O uso de softwares de leitura, aplicativos acessíveis e ferramentas de aprendizado digital não apenas facilita o acesso aos conteúdos curriculares, mas também estimula a autonomia e a confiança dos alunos com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

ABREU, Thaís Elisa Barcelos. **O ensino de Matemática para alunos com deficiência Visual**. 2013. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, 2013.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego** – Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Dese. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

CARLETTO, Márcia Regina Vissoto. A estimulação essencial da criança cega. **Dia a dia Educação**. Paraná, 2009. Disponível em: <

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marcia_regina_vissoto_carletto.pdf >. Acesso em: 15 de outubro de 2023.

FERRONATO, Rubens. **A construção de um instrumento de inclusão no ensino da matemática**. 2002. 124 f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82939>>. Acesso em: 22 de outubro de 2023.

GALVÃO FILHO, Teófilo; HAZARD, Damian.; REZENDE, André Luiz Andrade. **Inclusão educacional a partir do uso de Tecnologia Assistiva**. Salvador: EDUNEB: UNESCO, 2007.

LAUAND, Giseli Barbieri Amaral; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008. p. 125-133.

LAUAND, Giseli Barbieri Amaral; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Aplicação das Tecnologias Assistivas, de Informação e Comunicação na Educação Especial**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves. (Org.). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2008.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

SANCHEZ, Jesus-Nicásio García. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_84_.pdf. Acesso em: 29 de setembro 2022.

SANTOS, Guilherme Alexandre. **Os desafios da educação inclusiva na rede pública de ensino**. Universidade Federal de Sergipe - UFSE,

Aracaju, 2020. Disponível em: < <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/575784/1/ARTIGO%20GUILHERME%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20INCLUSIVA%20%281%29%20%282%29.pdf>>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. et al. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**: deficiência física. Brasília: MEC, 2007.

SILVA, Felipe Bento. **A inclusão educacional de alunos com deficiência visual**: contribuições das tecnologias assistivas para o processo de escolarização. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Reduc, 1989.

TURCI, Paulo César. **Formação continuada de professores**: tecnologia assistiva para a escola inclusiva de alunos com deficiência visual. 2019. 197f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.



O CURRÍCULO NA ESCOLA NORMAL DO PARÁ (ESCOLA NOSSA SENHORA DO AMPARO E O LICEU PARAENSE): a formação como professora normalista da maranhense Carlota Carvalho

Welingthon dos Santos Silva¹
Kelly Lislie Julio²

Resumo: Esse trabalho objetiva fazer uma breve incursão histórica ao analisar o currículo da Escola Normal do Pará compreendendo o que era ensinado na Escola Normal Nossa Senhora do Amparo (a escola das mulheres) e o Liceu Paraense (a escola dos homens) na segunda metade do século XIX, trazendo o foco a formação como professora, da também escritora sertaneja maranhense, Carlota Carvalho, aluna da Escola Normal no Pará. Assim, temos um trabalho biográfico, de caráter indiciário e análise documental. Onde resgatamos um pouco da trajetória de formação de uma mulher protagonista em seu tempo. Para fundamentar este trabalho nos utilizamos de autores como: Carvalho (2017), Lopes e Macedo (2011), Souza

1 Pedagogo, Centro de Ciências de Imperatriz – Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Imperatriz-MA, welingthon.santos@discente.ufma.br.

2 Pedagoga, Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, São João del-Rei-MG, kellylislie@ufsj.edu.br.

(2000), Villela (2010), Bruschini e Amado (1988), Malheiros e Rocha (2015). Com esta pesquisa, foi possível pelos indícios encontrados, conhecer um pouco da formação de Carlota Carvalho e da mulher professora, através do currículo da Escola Normal Paraense, evidenciando sua carreira enquanto professora normalista.

Palavras-chave: Currículo. Escola Normal. Pará. Professora. Carlota Carvalho.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir do século XIX, ocorreram transformações sociais, econômicas e políticas, tanto na cultura como na literatura, isso ocorre com a vinda da Família Real, em 1808, momento em que se inicia um processo de institucionalização docente. Esta institucionalização se normatiza com a Lei Geral do

Ensino de 1827 e com a criação das Escolas Normais em 1830. Essa Lei do Ensino permitiu o direito da instrução à mulher, mas com um currículo diferenciado dos homens.

A primeira Escola Normal foi criada em Niterói em 1830, e tinha como critérios para admissão de alunos: “boa morigeração”, ou seja, idoneidade moral, ter idade superior a 18 anos e saber ler e escrever. Seguindo essa lógica da idoneidade moral se tornava o requisito de maior importância, porque o futuro professor formado por esta escola, seria uma espécie de agente da ordem e moralidade muito pregado no contexto da época. Assim, as escolas normais tinham como missão “elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social” (VILLELA, 2010, p.104).

A partir disso, podemos perceber que as escolas normais foram criadas para os homens e por homens, mas esse cenário vai mudando com a inserção das mulheres que vão ocupando esses espaços e promovendo uma verdadeira feminização do ensino, ou seja, essa fe-

minização de um cenário predominantemente masculino, vai provocando o afastamento dos homens da docência.

Nesse cenário da segunda metade do século XIX, algumas mulheres se destacaram no mundo das letras. E, mesmo em um contexto em que os homens eram considerados detentores do saber, houve mulheres que atuaram de forma marcante na sociedade, tornando-se além de professoras, intelectuais.

Neste sentido, objetivamos analisar o currículo da Escola Normal do Pará compreendendo o que era ensinado na Escola Normal Nossa Senhora do Amparo (a escola das mulheres) e o Liceu Paraense (a escola dos homens), relacionando-a em uma perspectiva regional, resgatar historicamente a formação como professora, da também escritora sertaneja maranhense, Carlota Carvalho, destacando aspectos ligados à sua trajetória profissional enquanto professora. Assim, temos, portanto, um trabalho biográfico, de caráter indiciário e análise documental.

Para fundamentar este trabalho nos utilizamos de autores como: Carvalho (2017), Lopes e Macedo (2011), Souza (2000), Villela (2010), Bruschini e Amado (1988), Malheiros e Rocha (2015).

O CURRÍCULO FEMININO E O MASCULINO DA ESCOLA NORMAL BRASILEIRA

Aos pensarmos em um currículo moderno, que possui uma visão plural que é individual e ao mesmo tempo coletivo, o mesmo não se pode dizer do currículo das escolas primárias e normal, em que estes estavam mais voltados para o ensino e o método utilizado que se tratava do modelo tradicional, ou seja, a visão de grade disciplinar, o que seria ensinado. Porém esse “currículo” assim como entendiam, mudava de homens para mulheres.

Sobre isso, Lopes e Macedo (2011), afirmam que “as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da

educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes” (p. 121).

Nesse sentido, o currículo não era entendido como uma visão de se ver o ser humano de modo histórico e cultural, mas era vista apenas como uma técnica e o que ensinar. Nessa perspectiva, o currículo foi desenvolvido com o objetivo de fornecer aos futuros professores e professoras os conhecimentos e habilidades necessários para educar efetivamente os jovens alunos de igual modo a seu sexo.

A criação de escolas normais marcou uma mudança significativa nas práticas educacionais, pois elas se concentraram na formação de professores. Nisso, o currículo nas escolas normais consistia em vários componentes destinados a preparar os futuros professores para suas funções na sala de aula. Esses componentes incluíam disciplinas como matemática, ciências, história, geografia e literatura, consideradas essenciais para uma educação completa. Além disso, houve uma forte ênfase em métodos de ensino e técnicas pedagógicas para garantir que os futuros professores estivessem equipados com as habilidades necessárias para instruir efetivamente seus alunos. Esse currículo nas escolas normais foi projetado para fornecer uma educação abrangente que permitisse aos professores e professoras atender às necessidades educacionais de seus alunos (SOUZA, 2000).

Conforme Villela (2010), o professor oriundo da Escola Normal seria o veiculador de uma instrução que forneceria, noções e práticas, bem como sentimentos que deveriam ser gerais, ensinando hábitos intelectuais como a leitura, e principalmente a moral. Inclusive essa “moral e bons costumes” vão ser critérios de admissão para as mulheres, como uma supervalorização disso, para ensinar de forma recatada.

As mulheres começaram a ganhar espaço no magistério com muita resistência e restrições apenas em 1860. O público feminino (alunas) passou a estudar em prédios separados ou em dias e horá-

rios diferenciados dos homens. Nas escolas normais, os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos, e para isso a formação de professoras se fazia necessária. O currículo de estudo e formação de professoras se dedicava à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto os homens se dedicavam a estudos específicos como o de geometria (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

Assim, as mulheres tiveram direito à instrução. E, apesar de isso ser um direito garantido por lei, grande parte da população feminina brasileira da época, não tinham acesso à essa formação, com exceção daquelas mulheres que pertenciam às elites e às famílias de posses que tinham recursos para estudar.

A ESCOLA NORMAL PARAENSE E A FORMAÇÃO DA PROFESSORA CARLOTA CARVALHO

Embora a criação das primeiras Escolas Normais tenha acontecido algumas décadas antes, foi a partir de 1870 que o Brasil que começou expansão de implantações nas diversas províncias, entre estas, a do Pará, no ano de 1871. No meio de um debate entre liberais e conservadores acerca da ampliação necessária do atendimento da educação primária no estado, ou seja, o governo da província do Pará cria a sua Escola Normal, associada à ideia de se “alinhar a Província ao que se entendia enquanto moderno e civilizado” (MALHEIROS; ROCHA, 2015, p. 33).

Como nas demais províncias, a formação de professores para a atuação nas primeiras letras, no estado do Pará, se inicia vinculada ao Liceu (O LIBERAL DO PARÁ, 30 de março de 1883). Uma instituição tradicionalmente destinada à formação das elites masculinas, e que abrigaram as Escolas Normais para os homens nas primeiras décadas de sua implantação

A Escola Normal no Pará foi criada por Ato de Regulamento, de 09 de junho de 1870 sem prédio próprio, atendia alunos no Liceu

Paraense e alunas no Colégio Nossa Senhora do Amparo, separação está coerente com a moralidade que se ditava à época. Conforme relatório apresentado ao Exmo. sr. dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides pelo Exmo. sr. dr. Pedro Vicente de Azevedo por ocasião de passar-lhe a administração da província do Pará no dia 17 de janeiro de 1875. Essa escola visava “preparar os que se destinam ao magisterio publico primário”, composta por um curso de “tres annos e o pessoal de 6 professores, além de um diretor”, e o curso funcionava alternadamente nas dependências do Lyceu Paraense e no Colégio N. S. do Amparo (PARÁ, 1875, p. 28-29).

O currículo da Escola Normal do Pará compreendia as seguintes cadeiras, distribuídas em três anos, conforme podemos verificar em publicação de O Liberal do Pará, de 17 de fevereiro de 1882 (p.1):

ESCOLA NORMAL PRIMARIA.

Esta escola tem por fim formar professores e professoras primarios. Rege-se pelo regulamento de 9 de junho de 1874.

O seu ensino abrange as seguintes materias:

1.º anno

Theoria de musica, arithmetica até proporções, grammatica philosophica da lingua nacional, com exercicios de orthographia e analize etymologica, religião, geographia e noções de cosmografia geral.

2.º anno

Exercicio de solfejo, grammatica com exercicios de orthographia, e analyse logica e redação, pedagogia e legislação do ensino, continuação de arithmetica, historia do Brazil e desenho linear.

3.º anno

Noções de literatura portugueza, geometria plana, noções de historia universal, dezenho de ornamentos architectonicos e theorias de sombras.

Na Escola Normal do Pará, o curso para mulheres se diferenciava do oferecido ao público masculino, como já exposto anteriormente, pois seguia o discurso de que a mulher deveria ser mãe e terna, vocacionada para educar crianças, como consta na fala do presidente de província:

Com seu espírito menos ocupado com interesses materiaes, ella ensina facilmente aos outros a prezar, sobretudo, o interesse moral: branda, a mulher comunica as crianças na sua brandura, a pureza. Ella conhece melhor a natureza mysteriosa das almas juvenis, ou pelo menos, um instincto seguro a faz adivinhal-a (O LIBERAL DO PARÁ, de 02 de maio de 1882, p. 1).

Segundo essa lógica, Ferreira (1998) observa que isso é bem representativo do que se esperava da mulher no momento de desempenhar as atividades educativas. Assim, o currículo da formação das professoras de Primeiras Letras procurava inserir o estudo de conteúdos que concorriam para incutir a ideia do cuidado. Uma visão claramente estereotipada da professora, de quem se esperava o desenvolvimento de um papel mais relacionado à “maternagem, que naturalmente lhes fornece atributos como paciência, meiguice, doçura e bondade” (FERREIRA, 1998, p.49).

Nesse contexto, surge Carlota Carvalho, aluna da Escola Normal Nossa Senhora do Amparo, que viria a se tornar conhecida pela publicação de sua principal obra *O Sertão* (1924). Vinda do Maranhão para se formar professora, pois até aquele momento, na Província do Maranhão não havia sido criado uma Escola Normal.

Na província do Maranhão, não havia nenhum curso preparatório para professores. A primeira Escola Normal do Maranhão foi fundada apenas em 1840, após a chegada do professor Benício Conduru, que foi, a custos da província, enviado à França para aprender o método lancasteriano. Porém, em 1844, ela foi substituída por uma escola de primeiras letras devido à falta de alunos mestres interessados em se matricular (NOGUEIRA, 2009).

No Maranhão, apesar dos esforços da Sociedade Onze de Agosto³, com a tentativa de fundar uma Escola Normal em 1872, foi somente em 1890, que o governo provincial criou uma Escola Normal que realmente viria a cumprir a missão de formar o seu professorado (TOURINHO; MOTTA, 2012).

Nesse contexto, enquanto Carlota Carvalho estudava na escola Normal em Belém, Parsondas de Carvalho, seu irmão mais velho, foi morar em Belém, saindo de Boa Vista de Goiás (atual cidade de Tocantinópolis, Tocantins) até meados da década de 1886, quando Carlota Carvalho termina os estudos (CARVALHO, 2017).

Essa informação se confirma, quando Leite Andrade, renomado político e jurista paulista, avô do modernista Mário de Andrade, em seu livro *Apontamentos de Viagem*, escrito durante sua viagem pelos rios Araguaia e Tocantins, em 1882, dedica algumas páginas de sua obra para comentar seu encontro com o jovem Parsondas, irmão de Carlota Carvalho, que é tratado como “chefe político da Boa Vista que descia para o Pará depois de carregar o seu bote de castanhas” (MORAES, 1882, p. 192). Conforme esse relato, em 1882, Parsondas passou a residir em Belém, período em que Carlota estudava o curso normal.

Antes de ir para a Escola Normal, não se sabe informações a respeito da escolarização de Carlota. Certamente, Carlota Carvalho foi alfabetizada no seio familiar durante sua infância, como era costume na época, já que pertencia a uma família que era culta há várias gerações. Como ela mesma afirmou, cresceu “entre os livros”, em um ambiente em que se “respirava cultura” (CARVALHO, 2017, p.

3 Grupo formado por alguns intelectuais maranhenses, entre eles: Antônio de Almeida Oliveira e João Antônio Coqueiro, que criaram uma escola por meio de iniciativa privada que surge em oposição à educação elitista que era administrada no Liceu Maranhense. Estabeleceu-se como importante instituição de atenção à comunidade de baixa renda. Porém teve atuação bastante efêmera, pois sofreu com intervenções do setor público que por fim, em 1884, interrompe o empreendimento de uma Escola popular no Estado (CASTELLANOS; CASTRO, 2015).

169-170), onde se discutiam assuntos importantes acerca do Maranhão e do Brasil.

Essa familiaridade com os estudos aconteceu por meio dos “colóquios no recesso do lar”. Isso nos mostra que o gosto pelo saber na família Carvalho foi cultivado no seio familiar, sendo ela uma mulher oriunda de uma família letrada, tinha acesso às poucas bibliotecas que existiam, o que proporcionou a essa mulher uma excelente formação intelectual (CARVALHO, 2017, p.170). Carlota também nos relata que além dela, tias, ou seja, também as meninas, estudaram e guardaram memória dos fatos e das conversações ouvidas (CARVALHO, p. 170), o que nos mostra que havia aprendizado também pela história oral.

Segundo Louro (2007, p. 447), a educação feminina não era ofertada às mulheres com base nas necessidades delas, pois tinha como “... justificativa [...] a função social de educadora dos filhos”. Para Carlota Carvalho, a educação proporcionou a ela, ao mesmo tempo, uma formação para a vida no lar e uma preparação para além do espaço privado da casa, como um prelúdio do que ela se tornaria no futuro, uma professora.

Com aproximadamente vinte anos, em 1884⁴, Carlota Carvalho nos informa que foi a Belém estudar o curso Normal, conforme trecho do capítulo do livro Factos e Contos, também de autoria de Carlota, intitulado “A Madrinha Imposta”, publicado no jornal Diário de São Luiz, de 21 de novembro de 1924, onde a própria autora descreve o seu percurso até chegar à capital paraense.

Em 1884 eu pisava pela primeira e ultima vez a riba do imponente Araguaia. Acompanhada por meu irmão Emygdio Olympio de Carvalho e pela escrava Benedicta que herdei de meus paes, eu havia deixado o torrão natal e emigrava para o Pará, aonde, eu e o meu

4 Esse cálculo é feito baseado em um inventário publicado no jornal O Paiz, de 30 de abril de 1878, quando Carlota Carvalho consta com 12 anos de idade.

irmão, pretendíamos preparar-nos para o professorado (DIÁRIO DE SÃO LUIZ, de 21 de novembro de 1924, p. 2).

Carlota e seu irmão Emídio de Carvalho se dirigem em 1884 até a capital paraense para estudar na Escola Normal para se tornarem professores, tendo posteriormente exercido docência na região amazônica, e no Maranhão, após a morte de Parsondas, Carlota atua como professora itinerante no sertão maranhense.

Sobre o ingresso na Escola Normal em Belém, segundo informa O Liberal do Pará, de 15 de janeiro de 1884 (p. 2), “os exames de suficiência para os aspirantes à matrícula do 1º ano ocorreram nos dias 16 a 23 de janeiro de 1884. Os exames constavam de provas orais e escritas, ocorrendo, simultaneamente, no Lyceu para os alunos e no Collegio N. Sra, do Amparo para as alunas” (O LIBERAL DO PARÁ, 15 de janeiro de 1884, p. 2).

Quando Carlota ingressa no curso junto de seu irmão Emídio, a feminização do magistério está bem visível, como nos informa o jornal O Liberal, que entre os matriculados e as matriculadas, no ano de 1880, na Escola Normal do Pará, “34 eram allunos e 82 altunas, 8 allunas ouvintes e 6 allunos ouvintes” (O LIBERAL DO PARÁ, 28 de janeiro de 1880, p. 1), o mesmo jornal informa e que, como os alunos em sua grande maioria era do sexo feminino, houve a fusão das duas escolas, ressaltando-se com saídas diferenciadas para homens e mulheres e vigilância atenta. De acordo com o mesmo jornal, no ano de 1882, foram matriculados na Escola Normal paraense, um total de 110 alunos, sendo 18 alunos para e 92 alunas, e que mostra o crescimento exponencial (O LIBERAL DO PARÁ, 02 de maio, de 1882, p. 1)

Com essa fusão percebemos, que Carlota Carvalho estudou com o seu irmão Emídio, e foi privilegiada, pois percebe-se que ela estuda o mesmo currículo que era voltado também para homens, o que proporcionou uma formação mais abrangente e a preparando para o professorado, contrariando as informações de que ela nunca havia estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, foi possível reafirmar, como já informado por alguns autores, que ela pertencia a uma família de professores, vocação que herdou. Pelos indícios encontrados, foi possível conhecer um pouco da formação da mulher professora, através do currículo da Escola Normal Paraense, uma mulher à frente de seu tempo, se embrenhando na região amazônica para dar aulas a crianças ribeirinhas como professora pública, e mais tarde, nos interiores dos sertões como professora itinerante. Uma exímia pesquisadora que proporcionou a ela escrever sua principal obra e ficasse conhecida. Tudo isso são evidências de como essa mulher deixou sua marca na história e na educação.

REFERÊNCIAS

Fontes Documentais:

ESCOLA NORMAL PRIMARIA. O Liberal do Pará, de 17 de fevereiro de 1882, p. 1.

ESCOLA NORMAL PRIMARIA. O Liberal do Pará, 15 de janeiro de 1884, p. 2.

ESCOLA NORMAL PRIMARIA. O Liberal do Pará, 15 de janeiro de 1884, p. 2.

GOVERNNO. O Liberal Do Pará, de 02 de maio de 1882, p. 1.

INVENTHARIO. O Paiz, de 30 de abril de 1878, p. 1.

MATRICHULAS. O Liberal do Pará, 28 de janeiro de 1880, p. 1

MATRICHULAS. O Liberal Do Pará, 02 de maio, de 1882, p. 1

NOTICIA. O Liberal do Pará, de 30 de março de 1883, p. 1.

PARÁ. Relatório apresentado ao Exmo. sr. dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides pelo Exmo. sr. dr. Pedro Vicente de Azevedo por ocasião de passar-lhe a administração da província do Pará no dia 17 de janeiro de 1875, p. 28-29.

VIAGEM. Diário de São Luiz, de 21 de novembro de 1924, p. 2.

Demais Referências:

CARVALHO, Carlota. **O Sertão**: subsídios para a história e geografia do Brasil. 4 ed. Revista e organizada por Adalberto Franklin. – Impetratriz, MA: Ética, 2017.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A Mulher e o Magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Revista Tópicos Educacionais**. v. 16, n. 1-3, p. 43-61, 1998.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto. Uma instituição de ensino popular no Maranhão Império: A Sociedade Onze de Agosto. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 62, p.83-97, maio, 2015. Disponível em:

<periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 05 de julho de 2023.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

MALHEIROS, Rogério Guimarães; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A Escola Normal do Pará: o núncio legalista para formação de professores. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, n 62, p. 32-52, maio/2015.

MORAES. Joaquim Antonio Leite. **Apontamentos de viagem**. De São Paulo á capital de Goyaz, desta & dú Pará, pelos rios Araguaya e Tocantins, e do Pará á Corte.—Considerações administrativas e políticas, pelo, São Paulo, 1882.

NOGUEIRA, Sônia Maria. Estudos Historiográficos e o ensino de língua portuguesa. **Cadernos CNFL**: Rio de Janeiro, v. 13, nº4, 2009. p. 382-598. Disponível em: <<http://www.yumpu.com/pt/document/view/26873160/estudos>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SOUZA, Roza Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 51, novembro, 2000.

TOURINHO, Mary Angélica Costa; MOTA Diomar das Graças. As normalistas no início do século xx em São Luís do Maranhão: ações

e mobilizações estudantis. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.5, n.1, jan./jun. 2012.

VILLELA. Heloisa de O.S. **O Mestre Escola e a Professora**. In: 500 Anos de Educação no Brasil/org: Eliane Teixeira, Luciano Filho, Cynthia Veiga-4 ed- Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jorge dos Santos Silva¹

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro²

Resumo: O ato de avaliar na primeira etapa da educação básica se constitui como um processo complexo, pois requer do docente conhecimentos e instrumentos que norteiem a sua prática. Nesse sentido, a avaliação na primeira infância na educação infantil pauta-se na observação constante, nos registros diversos, e principalmente na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão, envolvendo, portanto, as particularidades de cada sujeito, as problematizações que cerca o ensino, as questões culturais e as constantes evoluções da criança. Assim, este trabalho tem como finalidade apresentar algumas contribuições da avaliação formativa nos processos de aprendizagem na Educação Infantil. Para este fim, desenvolveu-se uma pesquisa de revisão de literatura com a finalidade de direcionar à definição de alguns conceitos, a reflexão crítica sobre avaliação e revisar de forma integrativa algumas contribuições da avaliação na educação infantil. Concluo que é preciso (re)pensar nas formas de avaliar na educação infantil, no entanto,

1 Mestrando em Educação pelo PPGFOPRED, UFMA, Imperatriz, jorgesantos96silva@gmail.com.

2 Informe sobre a formação, Instituição de origem, cidade e e-mail.

essa reconstrução não deve acontecer de forma isolada ou fragmentada, mas a partir de diálogos, insurgências e movimentos docentes em prol de uma ação continuada com compromisso de superar a visão controladora ou meramente o registro desenvolvimental que outrora acontecem em muitas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Formação Docente. Avaliação das aprendizagens. Primeira infância.

INTRODUÇÃO

É inegável o fato de que a avaliação está presente em nosso cotidiano diariamente, seja no ambiente familiar, no trabalho ou na escola. Historicamente a avaliação era considerada apenas no sentido classificatório e punitivo com o restrito objetivo de aferir os resultados alcançados pelo estudante. Com o decorrer do tempo, e o avanço dos estudos voltados para o desenvolvimento infantil, essa perspectiva tem dado lugar a uma avaliação de caráter qualitativo, crítico e mediador.

Na educação infantil não é diferente, ela assume papel de grande importância e relevância no desenvolvimento infantil. Hoffmann (1996), a considera como “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 1996, p. 13). Deve, portanto, ser vista, planejada e utilizada com a intenção de promover o desenvolvimento das diversas competências e habilidades que necessitam as crianças, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, haja vista que esta etapa compreende a uma maior capacidade de modelar sua estrutura e funcionamento em consonância às experiências que são vividas de forma significativa pela criança. Considerando os pressupostos levantados, questiona-se: quais as principais contribuições da avaliação no

contexto da Educação Infantil para o desenvolvimento da primeira infância?

Dessa forma, temos por finalidade apresentar algumas contribuições da avaliação formativa nos processos de aprendizagem na Educação Infantil. Para isso, utilizou-se como processo metodológico a utilização de uma revisão de literatura, pois tem-se apresentado de forma breve alguns dos estudiosos com os quais dialogamos com a temática a partir de vieses historiográfico e científico.

Justifica-se, portanto, a importância deste estudo no campo da educação infantil por ser considerada a primeira etapa da educação básica, e fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Consideramos como o espaço de maior potencialidade para o desenvolvimento da criança, afinal, ela se desenvolve por meio de suas interações com o meio físico e social através do contato com aprendizagens e habilidades diversas. Os educadores e educadoras devem respeitar as particularidades e especificidades de cada sujeito aprendente, mantendo um olhar multifacetado às diferentes manifestações e conquistas dos alunos, caracterizando-se como uma ação mediadora.

PENSANDO NOS SUJEITOS APRENDENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, reconhecida e assegurada através da Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 208, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos 29 e 30, é vista como um elemento constitutivo da pessoa e um direito inerente à criança e deve ser exercida com base na efetivação da seguinte estrutura: desenvolvimento integral, formação do sujeito, integração social e a realização subjetiva da criança, isso através da promoção de atividades que contemplem diversas competências e habilidades que requerem a tipicidade da faixa etária atendida (CARNEIRO, 2015).

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) menciona que esta etapa educacional é fundamental na formação do sujeito e funciona como um alicerce para a consolidação do seu desenvolvimento pleno, pois é nesta fase que se considera as especificidades emocionais, afetivas, cognitivas e sociais de crianças compreendidas entre zero e cinco anos de idade que irão contribuir efetivamente para o exercício cidadão (BRASIL, 1998).

Em vista disso, a Educação Infantil torna-se tão importante e toma maior notoriedade à medida que cresce também o respeito e o conhecimento em relação à cidadania da criança, sua prioridade e seus direitos. Nova e Melo (2021) corroboram com esta ideia, pois são enfáticos ao relatarem que nas últimas décadas a Educação Infantil tem ganhado espaço notório nos debates políticos para a promoção de políticas públicas voltadas ao grupo, em virtude dos diversos movimentos sociais organizados e pelo reconhecimento legal que a própria infância vem adquirindo por meio da Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e outras normativas legais.

Prova disso, é o reconhecimento da concepção da concepção de criança que é visto nos documentos educacionais oficiais atualmente, tidas como o centro do planejamento das atividades educativas (CALLEGARI, 2009) e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é entendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Vê-se por meio desta concepção que a criança é um sujeito integral, que possui identidade e história construída por meio do seu passado, e que atualmente é considerada como sujeito dotado

de direitos e que além das características típicas, é capaz também de produzir cultura. Nessa perspectiva, entendemos que as diferentes experiências pela qual a criança perpassa na Educação Infantil, além daquelas historicamente construídas no meio social garantem a ela meios efetivos e significativos para o seu desenvolvimento integral.

O alargamento da compreensão sobre a criança, suas necessidades, capacidades e representatividades no cenário social propiciam para a criação de políticas públicas voltadas à promoção do desenvolvimento integral das crianças em contraposição às perspectivas que anteriormente eram defendidas, em suma assistenciais, compensatórias e hegemônicas e que não se consideravam a pedagogia, sociologia e psicologia da infância, que primam pela organização dos espaços e tempos de aprendizagem, currículo próprio da infância, protagonismo infantil e linguagens apropriadas conforme o desenvolvimento infantil.

Posto isso, é válido ressaltar que para se construir uma base sólida de conhecimentos e práticas na Educação Infantil é preciso que sejam planejadas atividades que vão de encontro com a linguagem e necessidade da criança, a exemplo disso são as interações e brincadeiras, o desenho e a música. Pois, como explica Carneiro (2020) essas práticas devem funcionar como um “estuário” de aprendizagens, servindo como “rotas” de desenvolvimento e “empuxos” para a prática cidadã.

A primeiríssima infância (os três primeiros anos de vida) é reconhecida por ser a fase em que o cérebro da criança está se matutando, adquirindo maior plasticidade neural, isto é, a capacidade do cérebro sofrer modificações, e todas as experiências adquiridas nesse processo são muito importantes para seu desenvolvimento, pois poderão formar uma base cerebral favorável ou não para a aprendizagem (BEE, 2011).

Entende-se que a infância é a etapa inicial da vida que se compreende desde o nascimento até os 12 anos de idade. Todas as expe-

riências e oportunidades de aprendizagens vivenciadas nessa etapa são de extrema importância para o desenvolvimento físico, mental, social e emocional dessa criança. Dessa forma, cabe ressaltar a definição de primeira e primeiríssima infância para estabelecer diferença entre elas e definir o público alvo deste estudo.

Segundo o Núcleo Ciência pela Infância (2014), a Primeira Infância fica compreende a fase dos 0 aos 6 anos de idade, portanto, é um período crucial onde ocorre o desenvolvimento das principais estruturas e circuitos neurais, também a aquisição de capacidades importantes para a execução de atividades cotidianas que serão desenvolvidas futuramente. As experiências vividas na primeira infância e as intervenções escolares de qualidade oferecidas nessa etapa, constituem a base do desenvolvimento, isto é, tudo que acontece nos primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento integral das crianças.

Conforme o Projeto pela Primeira Infância (2016), os três primeiros anos de vida da criança (chamados de primeiríssima infância), é considerado como o período em que a “arquitetura” do cérebro começa a se formar. Todas as experiências que a criança vivencia nesse período podem impactar de forma permanente e duradoura em sua vida, tornando a base cerebral forte ou frágil para as aprendizagens e demais atividades futuras.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2017) acentua que o atendimento educacional da primeiríssima infância compreende a escolarização em creches, sendo este espaço importante e especial para o desenvolvimento de diversas habilidades. A ciência tem apontado este espaço como uma “janela de oportunidade”, pois, a aquisição de habilidades e competências essenciais para o seu desenvolvimento, além do aprimoramento de outras habilidades mais complexas que futuramente serão necessárias.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões sobre seus saberes-fazer pedagógicos

Observa-se a partir do século XX e no início deste, fortes mudanças no ambiente escolar em decorrência da inserção tecnológica em massa nos fazeres pedagógicos e a necessidade de se (re)pensar em novas formas de se pensar e planejar atividades para as crianças atentando-se às necessidades e particularidades destas crianças e sua contemporaneidade. Nessa perspectiva, o atendimento às crianças na primeira infância em face do reconhecimento da educação infantil como parte integrante da educação básica, tende-se a exigir também dos professores por formação inicial e continuada que atendam a essas demandas.

Steinle (2014) em sua tese, pontua que os cursos de formação inicial para o atendimento das crianças na educação infantil têm se mostrado muito frágeis em relação a formação teórico-prático do perfil profissional docente e suas exigências para o atendimento da criança da sociedade atual. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1995, p. 30) ressalta que “[...] é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação realizadas pelas escolas e instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professor.” Pensando nisso, é indiscutível que os professores atualizem também a forma de avaliar as crianças da educação infantil tendo conhecimento da sociologia da infância, dos marcos de desenvolvimento e de suas habilidades.

Entendemos que as atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil devem ser pensadas e planejadas conforme demanda a necessidade da criança. Monteiro (2014), explica que as experiências das crianças devem ser tomadas como sustentação para a elaboração das atividades docentes, levando sempre em consideração o contexto social no qual as crianças estão inseridas. O currículo, o planejamento e a avaliação devem ser condizentes com a natureza infantil, diferente do trabalho pedagógico das unidades de Ensi-

no Fundamental, onde a sistematização passa de um trabalho rígido para um processo de observação da construção autônoma da criança tendo por base na dinâmica de atividades que explorem a comunicação, comportamentos adaptativos, aspectos socioemocionais, praxia fina e ampla e aspectos cognitivos.

Em relação a avaliação na Educação Infantil, Freire (1984) orienta que “[...] não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática.” Isto é, antes de avaliar a criança, é imprescindível que o educador avalie suas práticas. A ação-reflexão defendida por Freire no que concerne a avaliação valida a necessidade de o professor rever constantemente sua prática docente para que de forma consciente e assertiva possa observar, corrigir e mediar a aprendizagem por novas rotas de ensino.

A avaliação é importante e necessária na Educação Infantil, serve para nortear, promover o desenvolvimento e as aprendizagens necessárias da criança. Bassedas, Huguet e Solé (1999) esclarecem que nessa etapa da educação, a finalidade da avaliação consiste na intervenção, na tomada de decisões, na evolução e progresso das crianças com vista a realização de um planejamento consistente, flexível e adaptado as reais necessidades do educando, para que possa intervir e modificar situações, relações e experiências na aula.

Tendo isso como base, entendemos que o processo de avaliação faz parte integrante de todo trabalho educativo na Educação Infantil. Nesse sentido, a avaliação corresponde à observação atenta, contínua e na checagem constante dos avanços obtidos pela criança ao longo do período. Nesse meio, o professor tende a refletir sobre os métodos utilizados, podendo modificar a rota do seu trabalho ou ainda dar continuidade ao trabalho que está executando. Nesse processo, o “erro” ou a “falha” são compreendidos como indicadores importantes do que já se consolidou e do que ainda está em desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu art. 31, define que na Educação Infantil a avaliação “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 16).

Em conformidade com a LDB, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), define a avaliação como:

[...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagens oferecidas e ajustar a sua prática às necessidades colocadas pela criança. [...] É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

Assim, a avaliação torna-se uma atividade de caráter permanente do professor e um instrumento indispensável para a consolidação de uma prática pedagógica que se compromete verdadeiramente com o desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caracteriza a avaliação no contexto da Educação Infantil como um processo contínuo com a finalidade de construir e desenvolver procedimentos avaliativos de caráter formativo dos processos e dos resultados alcançados e propostos, entendendo e levando em consideração os contextos e as condições de aprendizagem. Esses registros devem servir de referência para o melhoramento das práticas educativas, e por consequência, o desenvolvimento do educando.

Conforme a BNCC (2018), a avaliação deve ser constituída de um trabalho intencional e não ocasional, partindo sempre das necessidades educativas do aluno e do registro contínuo. “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a plu-

ralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças [...]” (BRASIL, 2018, p. 39)

Nesse sentido, deve-se levar em consideração que a avaliação das práticas educativas na Educação Infantil deve ocorrer conforme explica Perrenoud (1999), onde “a avaliação é formativa quando permite orientar e aperfeiçoar aprendizagens sem preocupação de classificar, certificar, selecionar.” É imprescindível tomar como base também, o que afirma Hoffmann (1996) em relação as práticas avaliativas de caráter formativo. Pois para a autora, este tipo de avaliação deve fornecer ao aluno meios para seu desenvolvimento de forma autônoma e crítica. Os professores têm a função de conhecer os alunos e planejar e executar experiências educativas ricas e significativas em um processo contínuo de acolhimento e desafiadores de suas capacidades.

A autora assevera que:

Sem dúvida, a avaliação, na Educação Infantil, [...] passa a exigir [...] uma investigação dos reflexos sofridos do modelo de controle, vigente no ensino regular, que atrelado à finalidade de controle das famílias sobre a eficiência da instituição, acaba por comprometer seriamente o significado dessa prática em benefício ao processo educativo (HOFFMANN, 2001, p. 10).

A escola de Educação Infantil deve, segundo a autora, romper com instrumentos e ações avaliativas que privilegiem apenas atos defensórios das ações escolares e docentes, e passem a se comprometerem a avaliação e observação constante do desenvolvimento infantil com o intuito de (re)planejar a ação educativa na busca de (re)significá-la de modo mais significativo e apropriado para às reais necessidades da criança de forma individual e grupal. Para que isso aconteça de forma efetiva, o professor da Educação Infantil deve buscar constantemente diversas formas de registrar o desenvolvimento da criança que servirá como instrumento de avaliação dos avanços, as expectativas, das descobertas e das mudanças necessárias durante todo o processo (HOFFMANN, 2009).

Desse modo, podemos compreender a avaliação formativa não apenas como uma prática única, mas envolve um conjunto de ações que façam uso de variados métodos e instrumentos para avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento infantil de caráter individual e profunda, isto é, uma atividade complexa e difícil.

Hoffmann (1996) demonstra em seus estudos que tem percebido em muitas escolas de educação infantil, uma grande dificuldade dos professores em concretizarem avaliações de fato mediadoras, pois há certos conflitos em manter a sintonia entre o trabalho docente e as práticas avaliativas. Ela demonstra que os trabalhos educativos na educação infantil devem ser flexíveis implicando não só na postura dos alunos e na aquisição de novas habilidades, mas também na postura dos educadores que precisam estarem prontos à adesão de novas temáticas e pedagogias e outras posturas pedagógicas. A autora ainda acrescenta que “a ação avaliativa mediadora [...] não se efetiva num espaço pedagógico desorganizado.” Isto implica em pensar que é preciso pensar nos espaços e tempos de aprendizagem para que a proposta avaliativa se concretize com maior articulação às necessidades da criança (HOFFMANN, 1996, p. 34).

Portanto, precisa-se entender que cada criança que adentra a escola, chega com bagagens determinadas e que se diferem em virtude das diferentes experiências vividas, conforme o ambiente sociocultural em que vive e devido as relações intrínsecas às suas características pessoais (ZABALA, 1998). O autor complementa assegurando que “esta diversidade óbvia implica a relativização de duas das invariáveis das propostas uniformizadoras — os objetivos e os conteúdos e a forma de ensinar — e a exigência de serem tratadas em função da diversidade dos alunos.” (ZABALA, 1998, p. 199)

Ao avaliar um educando da Educação Infantil, deve-se lembrar que “não apenas os alunos são diferentes em cada ocasião, como as experiências educacionais também são diferentes e não se repe-

tem (ZABALA, 1998, p. 200)”. Ou seja, os processos educativos e de aplicação das atividades escolares devem se adaptar as necessidades e peculiaridades de cada criança, tanto ao nível de conteúdo e de aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo apresentar algumas contribuições da avaliação formativa nos processos de aprendizagem na Educação Infantil. A partir desse objetivo, buscamos compreender algumas concepções sobre avaliação na Educação Infantil e esclarecer a influência da concepção de criança para os avanços nas formas de aprender e ensinar, permitindo ao docente refletir sobre novas formas de planejar e avaliar as crianças.

Deste modo, observou-se que a avaliação na educação infantil possui dupla-função, a primeira relaciona-se com as questões que envolve o docente, pois esta fornece a ele a possibilidade de agir, refletir, mudar seus caminhos e instrumentos e reorganizar os processos pedagógicos. A segunda está diretamente voltada para o aluno, pois ato de ser avaliado possibilita ser enxergado em sua individualidade, e suas necessidades de aprendizagem, logo, em seu desenvolvimento de forma integral. Esta, se bem pensada e planejada não uniformiza os alunos, mas os dá condições para se desenvolverem de forma plena.

Assim, concebemos como um grande desafio pensar de forma individual em cada criança e em sua coletividade para flexibilizar as formas de avaliar a partir de uma ação mediadora, no entanto, essa ação torna-se indispensável para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem significativa da criança. Nesse sentido, acreditamos que os processos de aprendizagem se bem estimulados e avaliados constantemente movimentam para o efetivo avanço no desenvolvimento infantil. Essas aprendizagens podem ser aperfeiçoadas e re-

finadas quando se inserem nesse processo brincadeiras e atividades significativas e estruturadas.

Por fim, percebemos que é preciso (re)pensar nas formas de avaliar na educação infantil, no entanto, essa reconstrução não deve acontecer de forma isolada ou fragmentada, mas a partir de diálogos, insurgências e movimentos docentes em prol de uma ação continuada com compromisso de superar a visão controladora ou meramente o registro desenvolvimental que outrora acontecem em muitas escolas brasileiras.

Por essa razão, entendemos a necessidade de se avançar e aprofundar nos estudos sobre avaliação, sobretudo, na educação infantil, tendo como base as problematizações: por que avaliar nesta etapa educacional? qual a finalidade da avaliação para crianças na primeira infância? que instrumentos e que tipo de análise realizar? A partir dessas inquietações poderemos auxiliar na formação docente e na construção de saberes-fazer pedagógicos críticos reflexivos que contribuam e respeitem as crianças e as etapas de desenvolvimento infantil de forma integral.

REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa.; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.
- BEE Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. 11ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes de Estimulação Precoce: Crianças de Zero A 3 Anos com Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 123 p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CALLEGARI, Cesar. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESC-NE005_2009.pdf. Acesso em: 22 de dez. de 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil: decifra-me ou te devoro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Primeiríssima infância: creche: necessidades e interesses de famílias e crianças/ coordenação Sandra Mara Costa**. — São Paulo (SP): FMCSV, 2017. [online] Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Primeir%C3%ADssima-Inf%C3%A2ncia-Creche.pdf> Acesso em: 01 nov. 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz/MA**. 2014.

272f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/9019> Disponível em: 01 nov. 2023.

NOVA, Mary Luiza Silva Carvalho Vila; MELO, José Carlos de. A gestão da educação e seu papel na qualidade da educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.34, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1532>> Acesso em: 01 nov. 2023

NÚCLEO CIÊNCIA PELA PRIMEIRA INFÂNCIA. O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. **Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância**, Estudo nº 1, 2014. Disponível em: < https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf> Acesso em: 01 nov. 2023

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PROJETO PELA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Temas do desenvolvimento infantil**: o crescimento e o desenvolvimento dos 0 aos 5 anos. UNIFESP, 2016. [apostila digital]. Disponível em: <<https://www.projetoprimeirainfancia.com.br>> Acesso em: 04 mar 2023

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



O PROCESSO DE ADESÃO AO MAGISTÉRIO A PARTIR DOS ESTUDOS DE GÊNEROS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Leandro de Almeida Costa¹
Jónata Ferreira de Moura²

Resumo: Este texto é parte integrante de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo analisar a adesão de estudantes homens da comunidade LGBTI+ ao curso de pedagogia. A hipótese central sustenta que esses estudantes desafiam as expectativas sociais relacionadas à natureza tipicamente feminina dos cursos de pedagogia, uma vez que existe uma ideia de que o gênero desempenha um papel na escolha do curso e pode ser uma das causas da desistência de seus ingressantes. A adesão ao magistério é examinada em relação ao conceito e à caracterização dos espaços educacionais. O estudo aborda o processo de pertencimento e identificação com a profissão, explorando a identidade desses estudantes e como suas experiências passadas influenciam a adesão ao magistério. A estrutura do trabalho compre-

- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm), Imperatriz – MA, e-mail: leandro.ac@discente.ufma.br.
- 2 Doutor em Educação pela Universidade São Francisco – USF, Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm), Imperatriz – MA, e-mail: jf.moura@ufma.br.

ende uma análise teórica dos estudos de gênero. Em seguida, examina as políticas públicas de permanência nas universidades, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica. Finalmente, a pesquisa aborda as questões subjetivas ligadas à decisão de seguir a carreira docente, incluindo o sonho de se tornar professor e as histórias de vida como influências sociais sobre esses estudantes.

Palavras-chave: Gênero. Adesão ao magistério. Biografia.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a adesão de estudantes homens da comunidade LGBTI+³ ao curso de pedagogia. Suspeitamos que o processo de adesão ao magistério e o autorreconhecimento dos discentes do curso de pedagogia podem ser influenciados pela contrariedade em relação às expectativas sociais associadas à formação tipicamente feminina dos cursos de pedagogia, como discutido por Louro (1997). Além disso, consideramos a influência dos estágios

3 Por escolha teórica e investigativa, utilizaremos da sigla LGBTI+ que identifica o grupo composto por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais. Essa opção é embasada nas ideias de Guse, Esquinalha e Moura (2021, p. 224 e 225), que abordam a discussão sobre a tradução e seu significado conceitual. Conforme os autores, “Em 2005, no XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, a letra “B”, referente a bissexuais, foi formalmente incorporada à sigla. O “T” foi solidificado para englobar travestis, transexuais, e transgêneros, formando assim o acrônimo LGBT. A letra “Q”, representando os Queers, que em português significa algo similar a “bizarro” ou “estranho”, era frequentemente utilizada nos Estados Unidos da América como um termo pejorativo para descrever todas as pessoas que não se encaixavam no padrão cis-heteronormativo. No entanto, no Brasil, a inclusão do ‘Q’ gerou críticas, uma vez que era considerada uma importação e não representava uma identidade de gênero ou orientação sexual. Isso levou, especialmente em São Paulo, à popularização do ‘I+’, que representa os intersexuais, ou seja, pessoas que, de forma natural e sem intervenção médica, desenvolvem características sexuais tanto masculinas quanto femininas. Além disso, o símbolo ‘+’ foi adicionado para incluir outros grupos que também não se sentiam completamente representados apenas pela sigla LGBT. Diante do exposto, optamos por utilizar a sigla LGBTI+”.

realizados e das políticas de formação oferecidas pelo curso, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica (RP).

A adesão ao magistério pode ser compreendida a partir de uma análise da caracterização dos espaços educacionais. Nossa hipótese principal delimita o gênero como um fator influenciador na escolha do curso ou área de formação e, posteriormente, como uma das possíveis causas da desistência. Nesse contexto de ingresso e desistência, o processo de pertencimento e a identificação com a profissão desempenham um papel fundamental. Portanto, buscamos identificar quem são esses sujeitos e como suas experiências podem contribuir para a discussão sobre o impacto das vivências na universidade na adesão ao magistério.

Considerando que este artigo se origina de uma pesquisa de mestrado em andamento, a metodologia adotada para sua elaboração é a revisão bibliográfica, que busca consolidar as principais discussões relacionadas a temática da adesão ao magistério por estudantes homens da comunidade LGBTI+ ao curso de pedagogia.

Inicialmente, realizamos uma análise teórica abordando os estudos de gênero. Em seguida, discutimos as políticas públicas voltadas para a permanência nas universidades, como o PIBID e a RP, com ênfase na importância dos estágios e na experiência universitária. Por fim, abordamos a adesão ao magistério, explorando a concepção do sonho de tornar-se professor e o impacto das histórias de vida como fatores influenciadores nesse processo.

ALGUMAS DICUSSÕES SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNEROS

Há algum tempo, apontamos a concordância das pesquisas ao abordar o curso de Pedagogia como uma representação histórico-cultural, caracterizada pela predominância de seus sujeitos em

um ambiente feminilizado, principalmente no que diz respeito à sua atuação profissional na primeira infância. Essas discussões foram apresentadas por Louro (1997) e Castro e Santos (2016).

Com base nesses autores e nas perspectivas teóricas de Scott (1995) e Foucault (1988), problematizamos a formação dos espaços escolares no contexto dos estudos de gênero. Observamos a imposição social de diferenciações sintomáticas associadas às funções de homens e mulheres, como confirmado por Saffioti (1987) ao discutir a identidade social construída na distribuição de papéis e categorização dos sexos. Isso delinea com precisão os papéis de atuação, partindo do conceito de gênero, e as relações discriminatórias que afetam a presença de homens gays no curso de pedagogia.

De acordo com o conceito de sexismo apresentado por Borriolo (2010), há uma caracterização associada às características masculinas vinculadas ao universo político, ambicioso, técnico e exterior, enquanto as mulheres exercem uma posição voltada para a vida doméstica, amorosa e altruísta.

A partir dos anos 1960, os estudos de gênero, impulsionados pelo movimento feminista e pelas discussões acadêmicas de pesquisadoras do ensino superior, fortaleceram a ideia de gênero como uma construção social relacionada ao sexo. Essa ideia, que inicialmente foi naturalizada, passou a ser questionada como resultado de mudanças culturais em relação às características de gênero. Somente na década de 1980 o gênero começou a destacar-se pelos discursos das relações socioculturais que influenciam as concepções de masculino e feminino. O afastamento de suas determinações biológicas só ocorreu após as contribuições de Joan Scott (1995), que categorizou o gênero como um produto histórico a ser investigado pelas relações de poder na sociedade, rejeitando o uso simplista de termos genéricos relacionados às diferenças sexuais.

O gênero, como objeto de investigação, pode ser considerado uma narrativa da sexualidade, uma reflexão sobre a história indivi-

dual, emoções e invisibilidades que desafiam as normas estabelecidas pelos padrões heteronormativos⁴, costumes, desejos e a organização sociocultural de valores e regras impostos por uma cultura específica. Essas relações histórico-sociais podem ser compreendidas à luz dos estudos de Foucault (1988), que abordam a sexualidade como uma categoria de experiência construída e enfatizam como as instituições e os discursos reguladores de poder moldaram a sexualidade.

Na tentativa de superar as concepções binárias de masculino/feminino, homem/mulher, utilizamos a afirmação de Foucault ao destacar a escola como uma instituição reguladora das experiências relacionadas à sexualidade e acrescentamos ao gênero⁵. Essa abordagem encontra apoio em Louro (1997), que observa a complexidade das relações de poder na escola e suas limitações na discussão dessas questões. A escola como instituição executa uma série de atividades que detectam o processo de separação do que é considerado normativo para homens e mulheres. Louro (1997) destaca a tentativa de impedir a realização de atividades físicas ou jogos considerados “de homens” e as tentativas de modificar as regras dessas ações para se adequarem à suposta “debilidade” feminina.

A separação das experiências vivenciadas por crianças e adolescentes é reforçada pelas divisões de grupos de estudo ou competições, observadas em brincadeiras e nas pequenas agressões enfrentadas pelos meninos quando são chamados de “meninhas” ao cruzarem a fronteira preestabelecida entre os gêneros (Louro, 1997).

4 A heteronormatividade refere-se ao padrão normativo que controla os gêneros e sexualidades a partir da ideia de que a heterossexualidade é única e natural. MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Cadernos da Diversidade nº 6, 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, UFOP– Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

5 Dentre algumas das reflexões levantadas, inserimos o gênero no âmbito dos discursos abordados por Foucault. Em sua obra, Foucault reitera um estudo relacional entre saber, poder e sexualidade. Inserimos, nesse contexto, os estudos de gênero como uma categoria, pois compreendemos que a ação de controlar, vigiar e regular os padrões sociais também permeia a questão de gênero.

Essas reflexões nos permitem compreender a criação de estereótipos e a origem da liberdade para expressar o preconceito em relação à presença de homens em ambientes considerados femininos. Ferrari e Castro (2013) destacaram há uma década a rotulação de termos como “viadinho”, “bichinha” e “gay” como discursos problemáticos que aprisionam a identidade sexual e de gênero dos sujeitos, contribuindo para a construção da homofobia. Castro (2014) também destacou o afastamento de homens na escolha de cursar pedagogia.

Retomando Borrillo (2010), ele afirma que, para ser considerado um verdadeiro homem em nossa sociedade, é necessário, antes de tudo, combater qualquer aspecto feminino. Foucault (1988), na construção social da sexualidade, destacou como os adolescentes são submetidos a proposições sobre tabus e dogmas caracterizados pela modernidade. Isso foi fortemente influenciado pelos estudos médico-higienistas do século XVIII na Europa e estabeleceu uma presença ideológica na regulação das sexualidades dos sujeitos, que eram encaradas como instrumentos biológicos de reprodução, categorizados em macho/fêmea para a formação da família.

Outras instituições que reforçam esse controle, como citado por Ribeiro e Silva (2007), incluem a igreja, a mídia e áreas científicas, como medicina, biologia e psiquiatria. Todos os discursos dessas instituições têm o poder de significar o sistema, como no caso da escola. Acrescentamos que o controle sobre os corpos está ligado às genitálias, relacionando o corpo ao gênero e, conseqüentemente, à sexualidade que deve ser exercida na sociedade.

Foucault (1988), nas suas pesquisas enfatizou a prática cotidiana que, ao longo do tempo, movimento e espaços, submete os corpos à ideologia e ao treinamento sobre como os corpos devem se comportar de acordo com as normas de masculinidade e feminilidade.

Nessa dinâmica, nota-se a presença de homens gays no curso de pedagogia como um assunto de importância central. O processo

de controle social que se constrói na escola, bem como na história e nas culturas que a antecedem, permeia os corpos dos sujeitos, regulando-os para que não expressem suas orientações e escolhas em relação à sua sexualidade e ao âmbito de sua vida profissional. Isso vai além das categorizações tão presentes no curso de Pedagogia.

No estudo de Ribeiro e Silva (2007) que investiga as significações fundamentais que cercam as noções de corpo e gênero, destaca-se a cultura como uma força reguladora do poder, desempenhando, assim, um papel crucial como elemento social na formação da identidade do indivíduo. Portanto, é de extrema relevância a inclusão das discussões propostas por autores como Foucault (1988), Borrillo (2010) e Louro (1997), que continuarão a desempenhar um papel significativo em nossas futuras análises, trazendo consigo algumas das perspectivas pós-estruturalistas.

A hipótese que apresentamos neste momento será explorada com base nas narrativas de Brito (2023) na terceira seção deste trabalho. No entanto, desde já fazemos considerações sobre como esses processos reguladores sobre os corpos, o poder exercido pelas instituições mencionadas e o contexto histórico-social contribuem para a naturalização e a diminuição da liberdade dos jovens para expressar suas identidades que não são consideradas aceitáveis ou normais. Compreendemos que, a partir da internalização das normas hierarquizantes das práticas masculinas e femininas, os jovens aprendem sobre as “limitações” que sua sexualidade e gênero podem impor. Louro (1997) destaca que essas práticas discursivas acabam por proliferar desigualdades e diferenças, determinando o que pode ou não ser dito, o que deve ou não ser brincado, a não nomeação dos sujeitos e suas subjetividades. Portanto, o silenciamento dessas discussões afeta o processo decisório e formativo dos discentes no curso de pedagogia.

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS ACERCA DE POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO FORMATIVO

A presença de estudantes do sexo masculino no curso de Pedagogia é percebida como uma transgressão aos limites institucionais das normas socioculturais relacionadas às relações de gênero e poder. Essas normas, que promovem a ideologia de que o cuidado e a atenção são atributos femininos, o que resulta em tratamentos discriminatórios ou, em alguns casos, manifestações homofóbicas⁶, como evidenciado nas pesquisas conduzidas por Catro e Santos (2016) durante entrevistas com acadêmicos do curso. Algumas dessas entrevistas revelaram uma associação negativa entre ser homem e a orientação sexual do sujeito.

Ao abordar as possíveis resistências e discriminações enfrentadas pelos discentes do sexo masculino no curso de Pedagogia, é importante considerar o papel das políticas públicas de permanência na universidade. Essas políticas desempenham um papel fundamental na formação desses alunos, uma vez que influenciam diretamente a criação de uma identidade docente, que vai além da aceitação pessoal como professor, abrangendo a integração com o curso e a própria identidade estudantil. Nesse contexto, as palavras de Hofling (2001) fornecem um entendimento valioso das políticas públicas:

6 “O termo ‘homofobia’ é comumente usado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadram nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. A homofobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos” (Junqueira, 2007, p. 60).

(...) um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (Hofling, 2001, p. 2).

Isso significa que as políticas públicas não são apenas mecanismos estatais, mas também um meio pelo qual a educação se insere como um campo social. O Estado desempenha um papel na concepção e execução das políticas de ensino, incluindo a realização de pesquisas nas universidades e a formação de seus acadêmicos.

No entanto, não estamos discutindo o processo de acesso ao ensino superior neste texto, uma vez que o foco principal é analisar as possibilidades de permanência dos estudantes e como essa permanência leva à descoberta da identidade docente ao longo de sua formação. A identidade docente, como observa Nóvoa (1999), não é algo preestabelecido, mas é construída ao longo da vivência e do processo de adesão à profissão durante a formação universitária.

No pequeno trava-línguas a que construímos anteriormente, nos referimos à identidade como dado adquirido, como produz Nóvoa (1999), que é obtida em um lugar de conflitos e lutas e que se coloca durante o processo de formação para a entrada na vida profissional. Por isso, a caracterização quanto à dinâmica de aderir ao magistério e tornar-se professor. Nesse pressuposto, existe a demanda em considerar o âmbito pessoal do discente, em que se pese não somente a reflexão pela prática ou fazer docente, mas, pelo estar nela. Essa ideia concebe-nos o resultado de que a identidade docente não é previamente tida, mas é ressignificada ao longo da vivência e do processo de aderência no caminho de formação nas universidades.

Deste modo, seria muito simples ter o acesso como categoria de estudo aqui a ser discutida e, mas ainda, considerando as formas de entrada na faculdade pelas políticas públicas como um “sucesso escolar”, como salientado por Zago (2008, p. 4), onde o sucesso vai para além do ingresso e se coloca nas condições “de sobrevivência” deste sujeito.

A partir disto trazemos algumas considerações prévias sobre as experiências de alunos dos cursos de pedagogia levantados durante a pesquisa bibliográfica utilizada neste trabalho.

Brito (2013) em seu trabalho dissertatório evidencia, durante seu memorial, este processo de adesão ao magistério e a sua paixão pela docência, que vai se estabelecendo aos poucos a partir das suas vivências em eventos, congressos, viagens, pesquisa e participações em programas de financiamento estudantis que visam não somente a manutenção do discente na universidade, mas também a sua aproximação das práticas atreladas ao exercício da profissão, o que Nóvoa (1999) já salienta como a necessidade de os currículos pedagógicos abordarem.

Nas palavras de Brito, sua adesão inicia-se:

A partir de minhas vivências em eventos acadêmicos, da produção de artigos sobre gêneros e sexualidades, da minha participação na Residência Pedagógica, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e em estágios não obrigatórios, fui me (auto)formando, me (des)construindo enquanto pesquisador, professor e educador (Brito, 2023, p. 56).

De forma similar, em outras pesquisas desenvolvidas acerca destes financiamentos, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIC), é possível observar como a aproximação a partir da inserção destes discentes nas políticas universitárias é importante, como é o caso do trabalho desenvolvido por

Francischett, Giroto, Mormul (2012, p. 93), em que se atenta a como os entrevistados de seu trabalho apresentam uma mudança quanto à relação que tinham com o curso e a profissão de ser professor: “Sei lá, tinha aquela coisa ‘você vai ser professor’, todo mundo tira sarro. Lá na minha cidade eu falo que vou ser professor e todo mundo tira sarro. Eu tinha vergonha de falar que vou ser professor, mas hoje se alguém me pergunta eu já falo: vou ser professor. E eu não troco por nada.”

Assim como Brito (2023) reforça a vivência na universidade pelas experiências dos eventos e do contato com seus pares como fortalecimento de sua adesão ao curso de pedagogia, a fala de um de seus entrevistados corrobora a hipótese previamente apresentada neste artigo, a que se enfatize que pela vivência e reconhecimentos das trajetórias de outros alunos, poderia ser possível que se iniciasse o processo de adesão ao magistério e nesse caminhar o descobrimento de si.

Brito ainda escreve que foi destas experiências que começou a ampliar seu olhar, de tal forma que não mais via o local em que estava como grande, ali era na verdade um pequeno espaço quando comparado ao mundo de possibilidades do campo educacional. Creio ser importante relacionar sua afirmação com a do entrevistado de número três que diz:

Estou vivendo a universidade manhã, tarde e noite, isso ajuda a perceber a realidade do que acontece fora da sala de aula e nos dá a possibilidade de fortificar nossas pesquisas e estudos. Uma boa formação não se faz apenas na participação das aulas, mas sim estar em maior contato e tempo possível na universidade visto que assim muda nossa maneira de ver e compreender melhor o sistema educacional no qual estamos inseridos (Francischett; Giroto; Mormul; 2012, p. 93).

Outro importante exemplo são as políticas fomentadas no campo da Política Nacional de Formação de Professores, amparadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que visam a melhor formação dos discentes de licen-

ciaturas. Realizam seleção via Edital das universidades nacionais para que estas possam apresentar seus projetos voltados à residência pedagógica. Este programa possui uma coordenação colaborativa através do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) mantido pelo Governo Federal, e interposto pela CAPES e Estados, e tem como receptores as secretarias de educação que realizam a manutenção em cada Estado de seus participantes.

A residência pedagógica mantém uma carga horária de 440 horas, tendo por objetivo primário a formação inicial de acadêmicos que desejem exercer a experiência da profissão docente e, através dessa dinâmica, se reconhecem no curso e produzem um intercâmbio entre os conhecimentos da universidade e os saberes dos profissionais já atuantes das escolas. Durante a pesquisa realizada por Freitas, Freitas e Almeida (2020), foi possível tomar narrativas de residentes⁷ que se aproximaram e participaram do programa e que, por meio disto, tiveram a chance de refletir sobre a sua formação e contribuição formativa.

As experiências que os sujeitos da pesquisa de Freitas, Freitas e Almeida (2020) relataram passam pelas implicações vivenciadas que impactaram na sua formação. É possível ter em mente que o contato direto aos programas universitários pode fortalecer as bases teóricas dos alunos. Volto-me novamente a Brito (2023), como homem formado em pedagogia e pesquisador assumidamente gay, que aponta a necessidade de que neste processo formativo se tenha acesso ao conhecimento destas possibilidades.

Brito (2023, p. 56) admite que, enquanto hoje professor e pesquisador, não teria o “autoconhecimento e libertação” a que se baseia em Paulo Freire para expressar sua intenção em dizer que somente

7 É de se salientar que, devido à escassez de pesquisas voltadas especificamente para homens no curso de pedagogia, com foco no processo de adesão à docência e na formação da identidade docente, utilizaremos entrevistadas mulheres para expressar os impactos das políticas públicas na formação docente.

pelo que foi vivido foi possível se compreender enquanto homem pertencente ao curso de pedagogia e professor.

AS HISTÓRIAS DE VIDA NARRADAS E SUAS POSSIBILIDADES

Enquanto instituição, a escola demarca historicamente o espaço dos gêneros, como, por exemplo, pelo emprego da linguagem, que é uma forma estabelecida de poder, segundo Foucault (1993). As escolas separam seus grupos, como podemos notar dentro das escolas na separação de meninas e meninos em filas, na escolha das atividades disciplinares e brincadeiras, como avaliado por Louro (1997), que também aponta essa diferenciação de gênero pelo tratamento dos verbos nas associações e analogias, determinando as qualidades e atributos que compõem cada gênero com base na ordem biológica.

Em uma recente palestra ministrada pelo primeiro autor deste trabalho durante a 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, realizada na cidade de Imperatriz/MA em 2023, houve um momento de debate sobre a temática “Discussões de Gêneros e Sexualidades nas Pesquisas em Educação”. Nesse contexto, o autor expressou sua preocupação com a ideia que seus avaliadores e leitores poderiam formar sobre a sobreposição do homem nos espaços femininos e a retirada do protagonismo das mulheres nas discussões de gênero dentro do curso de pedagogia. No entanto, ele esclareceu que esse não era o propósito. Na realidade, o objetivo era dar protagonismo à presença desses homens gays que já enfrentam a invisibilidade nos espaços educacionais.

Tidos como sujeitos de pesquisa, eles dariam voz a aqueles que socialmente são marginalizados em seu processo identitário e de reconhecimento como docentes. Isso nos remete aos estudos de Louro (1997), que indicam esse ocultamento, inclusive na educação básica, onde a escola evita a reflexão sobre a existência dos corpos,

identidades e gêneros pertencentes à comunidade LGBTI+. A autora destaca que, na relação de poder e linguagem, sobre os estudantes do colégio, “tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado.” Essa descoberta ressalta a necessidade do discente homem gay em encontrar-se no curso de pedagogia como uma resistência que já foi silenciada por muito tempo.

A normativa escolar emprega a noção da nomeação desses sujeitos e os invisibiliza por suas determinações sobre as características a serem desempenhadas por meninas e meninos, como nas disciplinas de educação física, que determinam as atividades a serem executadas por meninas e meninos com base no determinismo biológico dos currículos da disciplina de biologia.

O afastamento das discussões de gênero e sexualidade nas escolas cria uma relação de segregação desde a base do ensino, colocando os sujeitos LGBTI+ à mercê das “gozações” e “insultos” durante sua formação, criando uma ideologia desqualificante sobre suas identidades e sexualidades, tornando-as desviantes, ridículas e erradas (LOURO, 1997).

É surpreendente como esse processo permanece no ensino superior e, por vezes, só é percebido quando refletimos sobre nossas próprias narrativas. Vamos usar o caso de Brito (2023) e suas experiências acadêmicas e profissionais para ilustrar essas questões problemáticas.

Brito (2023, p. 55) é um pesquisador formado por este programa de pós-graduação e experienciou os estudos de gênero. Em sua dissertação, ele narra como compreendeu “as construções de gêneros binárias (macho/fêmea, homem/mulher, masculino/feminino)” e como nesse processo, vivenciado durante o ingresso ao curso de pedagogia e ao estágio, ele foi se “desconstruindo” gradualmente. Nesse processo, ele também foi conhecendo as possibilidades que o ensino superior oferece e percebeu que a necessidade de cursar peda-

gogia em outra cidade lhe proporcionou a chance de se descobrir e se libertar “aos poucos, cortando gradativamente as amarras que eu mesmo me coloquei”.

Foucault (1988) reconhece na relação dos gêneros as questões de poder estabelecidas na sociedade e em suas instituições. Assim, podemos associar a escola não apenas como reprodutora dos conhecimentos pré-existentes, mas também como produtora das ideias que circundam os conceitos de gênero e sexualidade. A escola, através de seu aspecto feminilizador da formação docente, majoritariamente feminina, utiliza o poder que detém sobre os binômios do que seria considerado masculino e feminino. É nesse contexto que vemos as bases escolares como influenciadoras desse não reconhecimento, conforme aponta Brito (2023).

Foucault (1988), ao indicar essa escola permeada pelos discursos ocidentais, destaca as questões cotidianas que criam a supressão e a invisibilização por meio de sua prática. Por isso, utilizamos as narrativas sobre essas experiências na educação básica para entender que muitas vezes o reconhecimento da sexualidade, gênero e a escolha por um curso superior só ocorre quando vivenciamos essas experiências.

Brito (2023, p. 55) relata:

Lembro de minha primeira viagem para um evento, em que escrevi um artigo, sem nem saber ao certo como se fazia, submeti e fui junto com uma turma que já estava quase nos últimos períodos e eu apenas no 2º período. Foi uma experiência divisora de águas, viajar sozinho (sem família), apresentar um trabalho em uma sala para várias pessoas, dialogar com gente de todos os lugares do Brasil, naquele momento tive a certeza que queria e deveria continuar, pesquisar... Experimentei a potência que os encontros da vida podem provocar.

Apenas por meio das experiências acadêmicas, o autor pôde se reconhecer como pesquisador, homem pertencente ao curso de pedagogia. Nesse momento, acrescentamos sua aproximação aos es-

tudos de gênero e sexualidade, que o colocaram como protagonista daquele espaço. Portanto, Brito (2023, p. 55) aponta:

E da mesma forma que eu caí de paraquedas no curso de Pedagogia, eu acabei me apaixonando também, gradativamente, pela educação, eu me vi encantado com a educação, com o poder libertador – parafraseando Paulo Freire (1979) – que ela tem, com o poder revolucionário de mudar vidas. Sendo assim, eu me encontrei no curso, entendendo que o destino havia me direcionado ali por um motivo, e eu estava feliz, estava satisfeito com a decisão que eu tomei. A partir das leituras sobre currículo e sobre Estudos Queer passeia entender as desconstruções referentes as questões de gêneros e sexualidades acerca das identidades, das formas de ser/viver enquanto menino ou menina, e como a sociedade impõe os papéis aos gêneros.

Dessa forma, destaco a importância de analisar as narrativas e trajetórias de vida como geradoras de dados a serem analisados. Assim como Pierre Dominicé (2010) identifica, as experiências sociais, de vida e as influências das pessoas que nos rodeiam são fortes direcionadores de nossas escolhas. Isso é fundamental para a hipótese de pesquisa deste trabalho. O autor já aponta que em certas experiências relacionais, é possível ter uma tomada de consciência, desencadeada por uma escolha, vivência ou ruptura. No caso dos sujeitos que apresentamos aqui, essa tomada de consciência ocorre a partir da forma como encaram o reconhecimento de ser professor.

No processo formativo dessas concepções ao longo das trajetórias acadêmicas, inclino-me a pensar, assim como Dominicé (2010), na ação educativa que repercute como regulador necessário para a criação ou modificação dos conhecimentos que assumimos. Esses conhecimentos podem advir de diversas fontes, como a família, o meio social e as pessoas que admiramos, como professores. Todas essas influências capacitam o pensamento sobre a adesão ao magistério, especialmente para o discente que deseja conhecer mais sobre o seu curso e refletir sobre a sua escolha em tornar-se pedagogo e professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a presença de homens gays no curso de Pedagogia envolve a transgressão que esses sujeitos realizam ao existirem em ambientes construídos ideologicamente e historicamente para a atividade profissional feminina. A isso se acrescenta o enfrentamento de situações homofóbicas e preconceitos relacionados à presença desses sujeitos e sua sexualidade.

À medida que sua presença se consolida, a necessidade de discutir sua permanência e adesão ao magistério e à profissão docente torna-se evidente. É importante refletir sobre como as políticas públicas das universidades possibilitam a construção desse ser docente, uma vez que não é algo que ocorre naturalmente.

Por meio de narrativas podemos compreender a importância das trajetórias acadêmicas que vivenciamos. Essa reflexão nos permite compreender como o processo educacional, desde suas bases, exerce poder de invisibilização, medo e resistência em relação às nossas identidades.

REFERÊNCIAS

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRITO, John Jamerson da Silva. **Nossa presença incomoda?: a reprodução dos currículos na formação e experiência de sujeitos docentes LGBTIA+**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. 2014. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Fede-

ral de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa de Educação em Pós-graduação. Juiz de Fora, 2014.

CASTRO, Roney Polato de; SANTOS, Vinícius Rangel dos. Relações de gênero na Pedagogia; concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectivas**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53-76, jan./jun. 2016.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. “Nossa! eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” Gênero, sexualidades e formação docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 68-83, 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microftica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREITAS, Mônica Cavalcante de. FREITAS, Bruno Miranda de. ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 29 out. 2023.

GIROTTO, Eduardo Donizeti.; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi.; MORMUL, Najla. Mehanna. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. **Educere et Educare**, v. 7, n. 13, 2012. DOI: 10.17648/educare.v7i13.6120. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/6120>. Acesso em: 30 out. 2023.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; MOURA, Jônata Ferreira De. Que relações podem ser estabelecidas entre matemática e pessoas LGBTI+? Narrativas de um professor desviante das cis-heteronormas que ensina matemática. IN: **Gêneros**

e sexualidades: tensões e desafios na Educação. organização, Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Raimunda Nonata da Silva Machado, Tatiane da Silva Sales. — São Luís: EDUFMA, 2021, p. 223-242.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 de Out. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa [et. al.]. *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. 2007, Rio Grande. **Anais**. Rio Grande: FURG, 2007. p. 59-69.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente:** as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2015.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2. edição, 1999, p. 13-34.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. SILVA, Méri Rosane Santos da. Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola: narrando trajetórias. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa [et. al.]. *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. 2007, Rio Grande. **Anais**. Rio Grande: FURG, 2007. p. 103-110.

SAFFIOTI, Heleith L. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, jul.-dez. Porto Alegre, 1995.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no Ensino Superior. Percurso de estudantes universitários de camadas populares**. Florianópolis: UFSC, 2008 (Trabalho apresentado em evento).



GESTÃO DO CURRÍCULO PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

André Ferreira Bezerra¹
Rinalva Sales de Oliveira Cabral²
Dr. Carlos André Sousa Dublante³

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a gestão da coordenação pedagógica sob o currículo vivido na escola e suas implicações nas práticas pedagógicas dos docentes. Sabemos da importância de refletir sobre o currículo no espaço escolar bem como o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na materialização do currículo através da articulação

- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. andre.fb@discente.ufma.br
- 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. rinalva.sales@discente.ufma.br
- 3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Professor adjunto IV do Departamento de Educação II - Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e professor permanente do Programa de Pós-graduação Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. São Luís MA. carlos.dublante@ufma.br

de momentos de formação continuada e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento do mesmo está ancorado na perspectiva qualitativa, fundamentada por uma revisão bibliográfica a partir de pesquisadores que estudam acerca da coordenação pedagógica. Apontamos a escola como espaço de formação sendo que por meio da coordenação os professores são instigados a se tornarem intelectuais transformadores, ressaltando o quanto é importante discutir sobre as inferências do currículo na prática pedagógica e sobre os desafios existentes para sua efetivação em um espaço de demanda um conjunto de ações coletiva que envolvem tanto quem está no exercício da gestão escolar quanto professores. Verificamos que mesmo diante de um cenário de esvaziamento da profissão docente a pesquisa por meio dos autores citados revela que a gestão do currículo pela coordenação pedagógica necessita do apoio do(a) gestor(a), também, de professores que estejam constantemente refletindo acerca dos “porquês” escolhemos determinado conteúdo em detrimento de outros além de conhecimento e habilidades de líder por parte do profissional da coordenação pedagógica.

Palavras-chave: Currículo. Coordenação Pedagógica. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A escola é palco de aprendizado, ao mesmo tempo de conflitos oriundos dos diversos contextos familiares, docentes e das decisões políticas para garantir a sua efetividade. Neste contexto, uma temática se sobressai e necessita de atenção: a gestão do currículo e de como quais conteúdos devem ser ensinados em detrimento de outros. Essas escolhas implicam diretamente nas práticas docentes bem como no aprendizado dos estudantes.

O objetivo dessa pesquisa é discutir a relação da coordenação pedagógica sob o currículo vivido na escola e suas implicações nas práticas pedagógicas dos docentes. Contudo, é necessário perceber e caracterizar a escola como espaço de formação continuada, compreendendo a importância de discutir o currículo e sua intenciona-

lidade com os professores como intelectuais transformadores, haja vista a relação da gestão do currículo pela coordenação pedagógica com as práticas pedagógicas dos docentes.

Formação inicial, sentimento de incapacidade ou medo de não conseguir corresponder às expectativas advindas das responsabilidades provenientes da coordenação pedagógica são alguns dos motivos de docentes se recusarem a assumir a função de coordenador(a) pedagógico(a). É fato que os desafios da função são muitos, um destes é abordado neste estudo, a gestão do currículo vivido na escola. Como a coordenação pedagógica pode gerir o currículo com intencionalidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes?

Considerando o contexto atual da escola é necessário desmistificar algumas ideias e percebê-la como espaço de formação continuada composta por pessoas com histórias próprias, culturas e demais elementos sociais que influenciam as ações e práticas pedagógicas. É no currículo que essas questões desaguardam, definir o “que” ensinar ou o “por que”, remete a reflexões pertinentes com um olhar no processo educativo, por este motivo a gestão do currículo pela coordenação é imprescindível, embora existam inúmeros desafios para a concretização dessa gestão, estudos mostram que a construção de planos de ação de forma coletiva é um caminho a ser seguido.

Algumas questões relacionadas a identidade profissional por parte da equipe gestora, gestores(as), coordenadores(as), se estendem aos professores(as) e reflete nas práticas pedagógicas. Apon-tamos que por meio da formação continuada na escola, conduzida pela coordenação pode haver intervenções nas ações educativas, haja vista, ser fundante os professores se tornarem intelectuais transformadores de suas salas de aula.

Para tal discussão trazemos autores como CAMPOS (2015), FACCI (2004), PIMENTA (1997), PLACCO (2011) dentre outros. Uma vez que o *corpus* da pesquisa é uma revisão bibliográfica, estru-

turamos em três capítulos que abordam a luz dos autores as temáticas voltas para a gestão do currículo pela coordenação pedagógica, destacando a escola como local de formação continuada, os professores enquanto sujeitos que devem refletir sobre o currículo e a relação da gestão do currículo pela coordenação pedagógica com as práticas pedagógicas dos docentes.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Ser gestor de pessoas, recursos, conhecimento, instituições ou órgãos públicos exige habilidades específicas referentes ao domínio de saberes relacionados a função. No contexto escolar temos uma hierarquia a muito tempo presente que em alguns momentos facilita e em outros dificulta a realização de ações e concretização de desenvolvimento ou avanços tanto em índices como na qualidade do ensino.

O gestor da escola pública das redes de ensino, seja ela vinculada a rede municipal, estadual e até federal é o responsável por gerir tudo o que acontece na instituição que atua, desde a mobilização dos profissionais para um comprometimento com as propostas da escola, até administrar recursos e prestações de contas, além de inúmeras outras demandas advindas da função. Dessa maneira, para garantir o bom andamento das atividades escolares e seu funcionamento a gestão deve agir, “de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos” (SOARES 2006, p. 153).

No entanto, queremos aqui com essa colocação direcionar sua atenção para um fato importante e necessário de ser discutido: o lado pedagógico, mais precisamente, a coordenação pedagógica, haja vista ser vital a parceria entre gestor(a) e coordenador(a) pedagógico(a), uma vez que para realizar ações pedagógicas faz-se necessário estrutura, recursos e pessoas. Com isso, a caracterização da coordenação

pedagógica como espaço de formação continuada na escola está atrelada a gestão. Soares (2006, p. 153) também realça a importância da gestão entre os fatores intraescolares relacionados à eficácia escolar: “dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino”.

É na coordenação que a maiorias dessas questões ancoram, buscando respostas para suas necessidades, sendo a relação gestão e coordenação essencial para um equilíbrio diante de tantas demandas vividas nas escolas. O coordenador(a) pedagógico(a) também é um gestor, sua ação visa a promoção da aprendizagem dos alunos, logo é fácil imaginar a figura de um equilibrista de pratos que em uma das mãos equilibra um prato, com a outra outro prato, mas antes dele lograr êxito em equilibrar os dois pratos, ele recebe mais um para equilibrar com o pé esquerdo, e mais um com a cabeça e antes de conseguir manter os que estão já equilibrados, ele os abandona e recebe mais um.

Essa cena representa em partes um pouco da vivência da coordenação que se encontra sobrecarregada de demandas tanto pedagógicas, administrativas quanto sociais, pois como foi dito anteriormente, a escola é um ambiente complexo, repleto de conflitos, situações difíceis, desafiadoras.

Ainda:

Nesse modelo, em que as relações entre os gestores e os professores se pautam por nuances negativas, parece residir a razão de conflitos não resolvidos, os quais tencionam as relações principalmente pela resistência exercida pelos professores diante das propostas feitas pela gestão, as quais poderiam gerar algumas mudanças, em especial no âmbito pedagógico. (PLACCO, ALMEIDA, SOUSA 2011, p. 57).

A formação continuada tem sido um dos grandes desafios para coordenação pedagógica, o não reconhecimento dela como espaço para reflexões pertinentes aos aspectos formativos da prática pedagó-

gica docente contribuem para a descaracterização da coordenação, pois esta é a mobilizadora de discursões sobre metodologias, currículo, avaliação a vários outros temas importantes. Por este motivo, a relação gestão e coordenação deve ser a melhor possível, conflitos estão presentes, são inevitáveis, mas a forma como são administrados pode realmente fazer a diferença.

O mal estar docente é uma realidade, muitos de nós professores tentamos justificar nossas falhas com problemas presentes na realidade escolar. Na profissão existe um adoecimento e esvaziamento do trabalho docente:

A pouca valorização da atividade pedagógica, as relações de trabalho e as transformações das políticas educacionais – que cada vez mais descaracterizam o ato de ensinar como aquele que leva o aluno a se apropriar do conhecimento, guiado por um professor que deveria estar humanizado (no sentido de ter acesso aos bens culturais mais desenvolvidos pelos homens) – contribuem para esse adoecimento do professor. (FACCI 2019, p.138).

Diante deste cenário, na coordenação e gestão estão direcionadas situações e problemas que vão além da gestão da escola, dificultando a concretização de ações, pois os próprios docentes sentem-se desmotivados e sobrecarregados, sendo necessário um olhar sobre a singularidade e universalidade da situação dos professores que ainda segundo Facci, (2004, p. 54) [...] “o professor faz parte de uma classe profissional, com direitos trabalhistas já conquistados historicamente, com especificidades do desempenho de seu trabalho, com características pessoais, entre outros aspectos”. Formação continuada é um dos vários desafios da coordenação pedagógica, além da parceria necessária com a direção que vai promover as condições físicas e estruturais para a realização de formações na escola.

No entanto [...] “é necessário analisar a profissão docente levando em consideração aspectos singulares e aspectos universais, desenvolvidos a partir de transformações históricas” Facci (2004, p. 62).

O(a) coordenador(a) precisa além disso acolher os professores com vista a ajuda-los a superar em parte o mal estar docente, contudo, [...] “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” Nóvoa (1995, p. 17), tal afirmação nos leva a uma reflexão profunda acerca da prática docente, ao mesmo tempo em que sou professor(a) também sou pai, mãe, tio(a), filho(a), avô ou avó, enfim separar tudo isso do profissional tem suas implicações positivas e negativas.

Ao deixar o seu *eu* pessoal fora da sala de aula, o docente tende a ter atitudes frias que vão lhe distanciar da historicidade dos alunos e de como o seu contexto social e familiar podem interferir no processo de aprendizagem, caracterizando uma prática pedagógica menos humana e mais técnica, voltada simplesmente para o cumprimento de tarefas ou exercícios repetitivos previamente determinados como exigência curricular. Por outro lado, ao levar o seu *eu* pessoal para escola as chances de ações de acolhimento e empatia são maiores ao ver a importância da historicidade dos alunos tão valiosa e há muito desprezada que cada aluno(a) possui.

Essa historicidade está também nos professores, acolhê-los deve ser uma ação da gestão administrativa e pedagógica. Deixar o ambiente de trabalho mais leve ajuda a enfrentar o mal-estar docente:

(...) a crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o status que a profissão ocupa no nível social, porque recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade além da precarização da formação profissional. (FACCI 2004, p. 61).

Assim como a coordenação equilibra vários pratos, os professores também estão tentando superar as dificuldades da profissão, mesmo diante de situações desmotivadoras como a falta de reconhecimento, baixos salários até mobilidade para chegar ao local de trabalho, esses profissionais ainda são chamados a participar de formações continuadas na escola. Diante da necessidade de se desenvolver como docente em condições na maioria das vezes, nada fácil: [...] “É

necessário resgatar a profissionalidade do professor, dar novo enquadramento às características de sua profissão na busca da identidade profissional”. Libâneo (1998, p. 87).

Todo esse cenário educacional contribui para a descaracterização da escola como espaço de formação, direciona as ações da coordenação pedagógica para uma prática voltada para apagar incêndios que surgem na rotina da escola, impossibilitando momentos de reflexão e debate sobre questões pertinentes sobre a prática pedagógica docente. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) também vive uma crise de identidade, além dos desafios de mobilizar os professores, alunos, pais e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Segundo pesquisa realizada nas cinco regiões do país em 13 Estados brasileiros pelas professoras Vera Maria Nigro de Sousa Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lúcia Trevisan de Sousa: Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras; as formações acontecem em situações desfavoráveis em relação ao real objetivo delas, pois segundo as autoras:

As formações se dão, geralmente, fora da escola, em horários estabelecidos pela Secretaria de Educação. Formações nas escolas, ocorrem no horário de planejamento e por turno, em reuniões, nos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) ou também chamados de permanência dos professores. Quando as formações se dão na escola, estas se realizam por meio de reuniões de planejamento, grupos de estudo, encontros pedagógicos. Mesmo na escola, muitas dessas formações se dão no coletivo a partir de sugestões das Secretarias de Educação. No entanto, os coordenadores pedagógicos consideram esses momentos muito significativos, dado que a formação se dá muito mais relacionada à realidade da escola e dos professores. E se torna possível fazer o movimento de aplicação de atividades, na sala de aula, e retornar ao grupo, para que as discussões avancem, provocando mudança nas práticas. (PLACCO, ALMEIDA, SOUSA 2015. p, 18 e 19).

Os dados trazidos pelas autoras refletem uma realidade presente na maioria das escolas, há uma dificuldade enorme de compreender a escola como espaço de formação, mesmo quando é possível ainda destoa do real objetivo, provocar no professor uma reflexão sobre sua prática pedagógica, levá-los a questionar mais sobre o “porquê” e menos sobre o “como” dando condições de objetivar e direcionar suas ações em sala de aula com intencionalidade curricular, ou seja, clareza do que está ensinando e o “porque” de priorizar tais conteúdos e outros não. Sobre a importância de discutir o currículo e refletir sobre sua intencionalidade com os docentes é o que vamos abordar no próximo tópico.

O QUE ENSINAMOS IMPORTA? REFLETINDO COM PROFESSORES SOBRE CURRÍCULO

Coordenar uma escola envolve muito mais que organizar a rotina do trabalho pedagógico ou orientar professores. Para Placco; Almeida; Sousa (2011, p. 34) [...] “o trabalho do coordenador pedagógico é caracterizado em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora”. Mesmo que inicialmente pareça ser áreas distintas ou distantes uma da outra, as autoras utilizam de uma metáfora comparando-as a engrenagens de uma máquina, onde encontram-se conectadas sendo o seu funcionamento condicionado ao alinhamento das partes de cada engrenagem.

A gestão do currículo se aproxima da dimensão formadora, sendo de responsabilidade da coordenação apontar caminhos que promovam a aprendizagem dos alunos na escola. Conhecer a situação do objeto a ser gerido, o currículo da rede, as várias dimensões, instâncias, objetivos, metas, legislação, público a que se dirige, ter visão de educação, do homem como ser histórico, dos profissionais da educação da realidade, do conhecimento, considerar a realidade são pré-requisitos para a coordenação fazer a gestão do currículo na escola com intencionalidade.

Para Sacristán (2013) o currículo inicialmente envolve planos de estudos como forma de imposição para que os professores ensinassem e os alunos aprendessem aquilo que já seria previamente determinado.

[...] De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013. p, 17).

Um termo chama a atenção na afirmação do autor, a palavra seleção, escolhas são feitas todos os dias por professores em sala de aula em relação aos conteúdos apresentados, pois ainda em conformidade com a fala do autor, essa seleção dos conteúdos regularão a prática didática dos professores. Dessa forma, a gestão do currículo pela coordenação pedagógica está intrinsecamente ligada a formação docente por meio de provocações e reflexões acerca do “que” e “porque” ensinamos.

Tais provocações por parte da coordenação direcionada aos professores tem como objetivo fazê-los refletir sobre suas práticas e as escolhas de conteúdo. Antes disso, ressaltamos ainda ser necessário o coordenador(a) conhecer, dominar e refletir sobre pressupostos teóricos, epistemológicos, ontológicos, sociológicos, filosóficos, práticos que embasam o modo como estão previstos os princípios, metas, os objetivos, as competências além das estratégias desenvolvidas nas atividades educativas na educação e rede de ensino a que faz parte.

A imagem de líder está embricada ao coordenador(a) pedagógico(a), articular exige deste a construção de um plano de ação que estruture a rotina de trabalho, defina as prioridades, tendo em vista, ser uma fala recorrente da coordenação a queixa de não conseguir concretizar algumas atribuições em detrimento de ter que socorrer ou apagar os incêndios, aqui essa expressão refere-se a urgências ou

situações atípicas que surgem no dia a dia da escola, como atender pais, intermediar conflitos entre alunos e vários outros. Enfim, definindo as prioridades é possível traçar estratégias por meio do plano de ação, logo este é condição para dar conta das atribuições da coordenação.

Para Giroux, (1997), os professores devem ser vistos como intelectuais transformadores, o lugar que ocupam na sala de aula tem um poder de transformar não apenas nas práticas ou índices educacionais, tem o poder de mudar vidas, como já dizia o patrono da nossa educação [...] “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (PAULO FREIRE, 2005. p, 42). Como liderança que articula o processo de ensino a coordenação deve protagonizar as iniciativas de formação com os docentes com objetivo de mobilizar os professores a refletir e se identificarem como intelectuais com o poder de transformação.

[...] Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independentemente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do fundamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. (GIROUX 1997. p, 161)

Planejamentos na escola com os professores culturalmente se tornaram momentos de ouvir o que a coordenação trás de inovador cabendo aos participantes aguardar a receita pronta com o passo a passo de como proceder. Este é um equívoco que gera ideias distorcidas das funções e atribuições tanto do(a) coordenador(a) pedagógico(a) quanto da função dos docentes. Ao encarar os professores como profissionais com a capacidade de refletir, a coordenação inicia um processo de desmitificação desses entendimentos, mesmo dian-

te de temas complexos e polêmicos como currículo, avaliação, metodologias, a discussão é necessária, somente por meio do diálogo há avanço em questões pontuais presentes na escola, local de formação docente.

Conduzi-los a uma prática reflexiva é um desafio da coordenação, pois, esta prática: [...] “deve auxiliar o indivíduo na remodelação de seus modos de pensar e sentir o mundo, ultrapassando o pensamento empírico e dirigindo-se ao pensamento reflexivo” Dewey (1979, p. 71). Certamente é mais fácil pegar uma receita pronta e executar o passo a passo, diante desse contexto, o professor da escola pública que sofre com esvaziamento da profissão docente sente-se atraído pelo caminho mais “fácil” e resiste ao pensamento reflexivo.

Com os anos de docência a tendência de se tornar um mero multiplicador com práticas voltadas apenas para repetir sem refletir fazem parte de vida profissional do professor. Contudo:

[...] formação de professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento, de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (Nóvoa. 1995, p.16).

A discussão a respeito da valorização da política desenvolvimentista, excluindo o processo histórico social, que constitui uma singularidade coletiva é um dos vários problemas sobre profissão docente. A identidade não é só um conceito, mas uma construção socio coletiva na qual a subjetividade se relaciona com a própria profissão. Ser professor implica em ser questionador, refletir sobre questões do currículo é indispensável para direcionamento da prática, o que é ensinado realmente importa? A seleção de determinado conteúdo a outro é discutido antes de seu exposto em sala de aula?

Tais discussões devem estar presentes nos momentos de formação continuada na escola, esta é a razão pela qual caracterizar a escola como espaço de formação é imprescindível para tornar o pro-

fessor mais reflexivo, a construção de sua identidade e carreira são moldadas tanto internamente através de suas convicções e opiniões quanto por meio da socialização com os demais colegas de profissão, o diálogo permite avançar nas discussões.

[...] a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais da profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe profissional o “ser professor”. (PIMENTA 1997, p. 56).

A formação inicial tem influência também sobre a construção dessa identidade, as linhas de pensamento filosófico, sociológico e político de cada professor certamente direciona a visão de como este ver as leis, orientações, os documentos legais que definem os conteúdos desde a Base Nacional Comum Curricular - BNCC até o livro didático. Na coordenação por meio das formações continuadas na escola o diálogo permite a reflexão profunda, os diversos olhares dos docentes juntamente com a equipe gestora da escola possibilita uma construção coletiva da seleção dos conteúdos com vista ao desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Com isso, mesmo diante de um contexto educacional de esvaziamento da profissão docente e vários outros fatores relacionados a situações tanto a identidade quanto a formação profissional percebemos a necessidade de o docente buscar a prática de refletir suas ações e práticas, uma vez superado essa questão perceber a escola como o principal espaço para discussão.

Assim, a coordenação pedagógica, como liderança pedagógica conseguirá aprofundar as discussões nos momentos de formação, pois o olhar acolhedor, a consideração da historicidade dos docentes além da articulação das ações são elementos importantes para o desenvolvimento dos professores. Relacionar a gestão do currículo pela coordenação pedagógica com as práticas pedagógicas dos docentes é o que vai ser abordado no próximo capítulo.

A GESTÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Diante das inúmeras atribuições da coordenação pedagógica, uma possui destaque em virtude do grau de influência que possui em relação ao processo de ensino acerca da aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos estudantes, a gestão do currículo, tendo em vista que “[...] no âmbito escolar, o coordenador pedagógico poderia assumir uma importante liderança curricular democrática articulada com a formação contínua de professores em serviço, mas é preciso investigar as condições para que esta proposta se efetive.” (CAMPOS, 2015, p. 25). É notório que liderar sem condições de concretizar ações se torna ineficaz, as condições sejam estruturais ou físicas desempenham papel indispensável para a gestão do currículo.

O mito de que a coordenação é uma promoção na carreira pedagógica está relacionado com o fato de a estrutura hierárquica posicionar os atores da educação em locais específicos com atribuições definidas pelas Secretarias de Educação com os fins de manter uma ordem geral das redes de ensino. Entretanto, muitos professores chegam na coordenação como quem cai de paraquedas, de repente sem uma preparação, pois mesmo nos cursos de pedagogia, tais atribuições fazem parte do processo formativo e estão previstos na legislação, tendo que aprender fazendo, o que pode inibir a mobilização do grupo por mostrar de alguma forma um certo imprevisto na realização das ações.

Algumas habilidades e conhecimentos acadêmicos são exigidos dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) para atuar como líder, ao que tange ser gestor do currículo exige no mínimo conhecimento sobre as teorias do currículo e suas propostas, haja vista, as tensões e relações de poder que contribuem para discussões e debates sobre o currículo. De acordo com Silva (2005, p. 16):

[...] as teorias tradicionais se preocupam com as questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez não se limitam a perguntar “o que”, mas submetem este “que” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto o “que”, mas “por que”. Por que esse conhecimento e não outro?

Antes de provocar e mobilizar os docentes a se tornarem professores intelectuais e reflexivos a coordenação o deve ser, dificilmente um líder será seguido demonstrando fragilidades em suas habilidades, por isso as condições de trabalho se tornam fundantes no caminho da coordenação, um bom plano de trabalho que demonstra organização e cuidado com os processos certamente influenciará os professores a ouvir e se envolver, pois assim como eles, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) também está em situação de aprendiz.

Nesse sentido, alguns se aventuram por trilhar o caminho da gestão, seja ela na função de gestor(a) ou coordenador(a), alguns motivos fazem os professores se sentirem inseguros na coordenação.

[...] três principais motivos para a insegurança que muitos professores apresentam ao aceitar a função de CP: função de origem polícial e punitiva (supervisão); ausência de formação inicial sólida que responda pelas demandas esperadas para a função; e por fim, ausência de atribuições claras do cargo, o que gera falta de legitimidade do mesmo diante de seus pares. (SILVA, 2020, p. 87).

Os conhecimentos acadêmicos direcionam as discussões e argumentação, questionar ideologias a muito postuladas como sendo a única verdade no debate coletivo da formação na escola tem valor inestimável. Currículo é uma temática que envolve identidade, relações de poder, por esses motivos ele não pode ser neutro, mas é necessário posicionamento fundamentado em algumas das teorias do currículo, pois como haverá alinhamento de pensamento no sentido das propostas metodológicas se cada professor decidir trilhar por um caminho diferente?

A divergência de pensamento é fato, mas ao planejar ações com vistas ao desenvolvimento dos alunos levando em consideração o contexto escolar exige alinhamento de ideias e metodologias. Campos (2015, p. 31), nos adverte que “[...] A análise coletiva dessa realidade pelos educadores pode levar a uma outra forma de organização curricular, superando os currículos padronizados que se pretende impor, promovendo o diálogo, estudo e pesquisa”. O currículo engloba territórios, disputas, seleções, a escola possui um grande poder de transformação de realidades, mas para fazer uso desse poder é necessário o trabalho em equipe de colaboração, grande desafio para a gestão.

Uma prática pedagógica voltada para dar condições de oportunidades aos alunos para se tornarem cidadãos críticos conhecedores de seus direitos e deveres com coragem para lutar por seus ideais nasce na proposta curricular da escola, a gestão do currículo tem grande participação neste processo, assim, “[...] apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, essa é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX 1997, p, 163).

Espera-se da coordenação propostas exitosas e inovadoras, mas como inovar sempre? O currículo vem engessado nos documentos orientadores ou nos livros didáticos, o professor é estimulado indiretamente a seguir um roteiro previamente definido, porém ele tem o poder de escolha e cabe a coordenação pedagógica orientar nestas escolhas com olhar acolhedor e crítico considerando o cenário educacional da escola e historicidade dos professores e alunos. Contudo, algumas atitudes e ideias são sugeridas, destacando-se:

[...] saber fazer acontecer o trabalho coletivo; compreender a função social da escola no mundo contemporâneo; incluir os professores como sujeitos no processo de ensinar e aprender; escutar os professores; possibilitar que se manifestem e assumir o diálogo como conceito fundamental do trabalho; coordenar o grupo de educadores; articulando teoria e prática; articular

formação coletiva e interações individuais; acolher as críticas; reclamações, queixas; e, finalmente, saber pesquisar, estudar, construir bases teóricas que possam fundamentar suas ações, discussões, reflexões. (CAMPOS, 2015, p, 54).

Anteriormente, no início foi dito que são muitas as atribuições da coordenação, a lista de ideias e sugestões acima mostra definitivamente que estar na coordenação é um grande desafio, ser gestor de pessoas e do currículo eleva mais ainda a dificuldade de ser coordenador(a) pedagógica(a), suas ações implicam diretamente sobre a prática pedagógica dos professores que o ver como uma espécie de mediador. Dessa forma, o alvo da sua atuação na escola no âmbito da formação é ter maior intencionalidade, ou seja, posicionamentos fundamentados em argumentos validados pelos conhecimentos acadêmicos.

Sendo a coordenação pedagógica um aporte essencial para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o(a) formador(a) dos professores é quem orienta as ações educativas, então a transformação das posturas, o favorecimento de desenvolvimento dos saberes devem ser objeto de seu plano de ação que vai organizar sua rotina de trabalho e conseqüentemente a gestão do currículo na escola será pautada em objetivos exequíveis.

Durante esse percurso de gestão do currículo sob a óptica da coordenação pedagógica muitos horizontes de revelam, juntamente com eles conflitos de ideologias, formas de proceder, caminhos a serem trilhados, toda essa batalha ou disputa de opiniões devem ser centradas no melhor para o avanço educacional. Porém, mesmo com “boas intenções” é possível escolhas feitas pelo grupo se mostrarem insuficientes para chegar aos objetivos propostos, pois fatores sociais, culturais, emocionais não podem ser dissociados do currículo.

Sendo o currículo a ordenação dos conteúdos de uma determinada sociedade, certamente algumas ou até mesmo várias injustiças curriculares acontecem, a função social da escola está atrelada

ao currículo, pois como uma ferramenta é utilizado para promover novas maneiras de aprender ou para fazer perdurar ideias que gera benefícios para uma pequena parte da sociedade que tem como objetivo a manutenção do poder. Pois diante dos fatores envolvidos na gestão do currículo, o caminho viável para a superação dos desafios reside na pesquisa, estudo e diálogo.

CONCLUSÕES

Portanto, diante do que foi dito anteriormente conclui-se que a gestão do currículo na escola pela coordenação pedagógica reside primariamente na relação gestor(a), coordenador(a), o alinhamento de pensamento da equipe gestora é essencial para o planejamento das ações voltadas não apenas para o currículo, como para demais temas importantes, partindo da necessidade de caracterizar a escola como espaço de formação.

Levando em consideração os pontos aqui abordados, procurou-se apresentar a coordenação pedagógica como propulsora da gestão do currículo na escola, uma vez que é chamada a ser articuladora do processo de ensino além da responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico. Destacamos ainda os desafios para concretização dessas e várias outras atribuições imbricadas na função.

Desta feita, compreende-se que ao provocar os docentes a refletir sobre suas práticas implica diretamente no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mesmo diante do esvaziamento da profissão docente, destacamos ser necessário ao professor se tornar um intelectual transformador por meio de crescimento pessoal e profissional pautado na busca de conhecimento e socialização deste com o grupo em momentos de formação continuada.

Por fim, é possível afirmar que a gestão do currículo pela coordenação ainda é um desafio para o(a) coordenador(a) possível de ser superado através da criação de um plano de ação para instituir estra-

tégias, eleger prioridades, uma rotina de trabalho que contemple aos professores refletirem suas práticas realimentando o currículo com suas contribuições e experiências em um diálogo dialético no qual a coordenação encontra-se no local de liderança do processo, não com imposição, mas com olhar acolhedor, porém com a postura de gestor do currículo, conduzindo as discussões e liderando os docentes na desafiadora missão de educar para transformar.

REFERÊNCIAS

CAMPOS. Elizabeth Ferreira Esteves. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos currículos de debates**. 1 ed. Jundiaí. Paco Editorial 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130-142, maio-ago. 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 42.

GIROUX, Henry. **Os professores intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

PIMENTA, Selma G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In OLIVEIRA, M. R. & Andre, M. (Org.). **Alternativas ao ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (org.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Pesquisa da Fundação Victor Civita, 2011.

SACRISTÁN. J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. **Revista técnica: Miguel González Arroyo**, - Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. 2ª ed. Autêntica. 2005.

SOARES, M; Teixeira, LHG Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, maio/ago. 2006.



EXPLORANDO A MARANHENSIDADE NO ENSINO DE GRANDEZAS E MEDIDAS POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Clara de Aguiar Sousa¹
Jónata Ferreira de Moura²

Resumo: O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento e tem como objetivo realizar uma discussão bibliográfica sobre o ensino da unidade temática grandezas e medidas associado à maranhensidade nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de sequências didáticas. Para isso, utilizou-se como principais fontes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) de 2019. O estudo sugeriu a elaboração de sequências didáticas que abordem a cultura e tradições maranhenses em situações práticas do ensino de grandezas e medidas. Este estudo pioneiro destaca a relevância de considerar as particularidades culturais maranhenses no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, para promover um

1 Mestranda em Educação, Universidade Federal do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré, claranaguiar@gmail.com

2 Professor Dr. Em Educação, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, jf.mou-
ra@ufma.br.

ambiente educacional mais atrativo e enriquecedor e minimizar as dificuldades de aprendizagens nesta etapa de ensino. Essas sequências didáticas associadas à cultura local, servirão para instrumentalizar os professores no desenvolvimento dessa prática.

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Maranhensidade. Grandezas e Medidas. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sequências Didáticas.

INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os desafios no aprendizado da matemática, especificamente na unidade temática grandezas e medidas, frequentemente se apresentam como obstáculos significativos para os estudantes. A compreensão de conceitos como: medição, conversão de unidades e aplicação prática desses conhecimentos no cotidiano, muitas vezes se mostra complexa para os estudantes dessa etapa de ensino. A transição entre conceitos abstratos e sua aplicação prática é uma dificuldade comum, tornando o entendimento das grandezas e medidas uma tarefa desafiadora para muitos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse cenário, o presente artigo visa abordar a importância do uso de sequências didáticas para o ensino da unidade temática grandezas e medidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) de 2019. Ambos ressaltam a necessidade de uma abordagem contextualizada e inclusiva no ensino, reconhecendo a importância de integrar a cultura e peculiaridades regionais no processo de ensino e de aprendizagem. O DCTMA (2019) apresenta a maranhensidade como um elemento fundamental para enriquecer o aprendizado dos estudantes. Na aprendizagem de

grandezas e medidas ela pode ser utilizada para agregar significado e valor aos conceitos estudados, tornando as aulas mais dinâmicas e conectadas com a realidade dos estudantes.

O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento e tem como objetivo realizar uma discussão bibliográfica sobre o ensino da unidade temática grandezas e medidas associado à maranhensidade nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de sequências didáticas. A integração da maranhensidade no ensino dessa unidade temática visa reconhecer e valorizar as tradições e a cultura do estado do Maranhão no processo de ensino da matemática. A discussão buscará embasar teoricamente essa integração, visando enriquecer a prática pedagógica e proporcionar um ensino contextualizado e próximo da realidade dos alunos.

DISCUSSÕES CURRICULARES NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A MARANHENSIDADE

O currículo do ensino da matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil está organizado de acordo com as diretrizes da BNCC, que define os objetivos de aprendizagem e as competências que os alunos precisam desenvolver nesta etapa de ensino. O documento fornece orientações para a elaboração dos currículos, que devem ser adaptados de acordo com as diferentes realidades e contextos de cada escola.

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2018, p.31)

Os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ter uma base nacional comum, como determina o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, LDB (1996), mas também devem ser compostos por uma parte diversificada, de acordo com as características de cada região e localidade, levando em consideração a cultura, a economia e os educandos. Essa complementariedade deve ser feita por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares.

No estado do Maranhão, o DCTMA foi aprovado com o intuito de complementar as diretrizes estabelecidas pela BNCC para atender ao contexto específico do estado e contribuir para uma educação de qualidade, respeitando as peculiaridades regionais, em especial os diferentes povos que formam o território estadual.

O DCTMA (2019) afirma que um currículo inspirado no território consente inserir a riqueza e diversidade do Maranhão no cotidiano e práticas escolares, considerando tanto a BNCC quanto a “maranhensidade”, tida como necessária para um currículo significativo para a aprendizagem dos alunos e das alunas.

Ao consolidar o currículo do território maranhense para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental é necessário enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo. Assim, faz-se necessário ter a “maranhensidade” como eixo fundamental da construção deste currículo. (MARANHÃO, 2019, p.17)

Ao adaptar o currículo escolar às necessidades e contextos locais, o DCTMA constitui-se uma iniciativa de grande relevância para aprimorar a educação do estado, pois fornece orientações para os docentes, gestores e demais profissionais da educação os auxiliando a promover uma educação de qualidade e a formação integral dos estudantes maranhenses. Só que não é todo abrangente e nem completo.

O DCTMA apresenta sugestões e orientações para trabalhar a maranhensidade no ensino dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas: geografia e história. Para o ensino da matemática, o documento não fornece essas sugestões, mas destaca (MARANHÃO, 2019, p.315) que, “devido à vasta extensão territorial do estado do Maranhão e à diversidade social e cultural presente, é importante promover práticas educacionais que valorizem o conhecimento local dos estudantes. Esses conhecimentos refletem suas experiências de vida e enriquecem de maneira significativa as aplicações da Matemática em diversas áreas”.

Diante desse cenário, o documento determina que: “torna-se necessária a valorização da cultura e da diversidade maranhense, bem como dos saberes matemáticos existentes nas relações sociais deste povo.” (MARANHÃO, 2019, p.315). Ou seja, a matemática deve ser trabalhada de forma a possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades que os auxiliem a compreender e transformar a realidade na qual estão inseridos, pois a mesma é de grande relevância e contribui significativamente para o desenvolvimento da cidadania.

A BNCC organizou os conteúdos da matemática em cinco unidades temáticas que são: Números, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, e Probabilidade e Estatística. Essa divisão em unidades temáticas é uma estratégia que busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e assegurar uma base sólida e progressiva para o desenvolvimento das habilidades matemáticas dos estudantes.

Em relação às unidades temáticas, o DCTMA (MARANHÃO, 2019, p. 309) afirma que “cada uma delas possui modos de ver e representar o mundo real e seus problemas”, entretanto, é importante ressaltar que essas unidades temáticas são correlacionadas, sendo possível trabalhar mais de uma unidade temática em uma mesma atividade.

Para tornar o ensino da matemática mais significativo e atrativo para os estudantes, é importante que eles percebam a presença da matemática em suas realidades e possam fazer conexões diretas entre o que aprendem na escola e o que experimentam em suas comunidades, tornando o aprendizado mais concreto.

é necessário que o professor incorpore a contextualização e a interdisciplinaridade na elaboração de metodologias, objetivando a construção de um processo educativo que interligue os fenômenos e as práticas sociais, culturais e físicas que constituem a realidade. (MARANHÃO, 2019, p.314).

Com isso, o ensino da matemática também pode ser realizado de forma que estabeleça relações entre os conteúdos ministrados e a maranhensidade, incorporando ao estudo dos conteúdos, elementos da cultura e identidade do estado do Maranhão. Isso ajuda a preservar e promover a cultura local, o que torna o aprendizado da matemática mais atraente aos olhos dos alunos e inclusivo.

O ENSINO DA UNIDADE TEMÁTICA GRANDEZAS E MEDIDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Desde os primórdios da civilização, a necessidade de medir e quantificar elementos do mundo sempre foi uma preocupação para os seres humanos. Diante desse cenário, o homem teve que buscar formas de realizar essas medições. Com isso, as civilizações antigas tiveram que desenvolver sistemas de medição adaptados às suas necessidades e recursos disponíveis. Esses sistemas de medição eram frequentemente baseados em unidades que refletiam objetos ou partes do corpo humano.

Analisando toda a história e evolução da humanidade, nota-se que a primeira maneira que os homens antigos utilizaram para medir, e de certo, quantificar os objetos, eram simples, usavam partes do

próprio corpo como instrumento. Nos tempos antigos, os povos comparavam a massa de dois objetos equilibrando-os um em cada mão, e para determinar o peso, era utilizada a sensação que cada objeto causava em seus dois braços, ou seja, esta era uma comparação corpórea, uma vez que se baseava na sensação de cada indivíduo. (RIBEIRO, 2019, p. 44)

A necessidade do uso dos conhecimentos de grandezas e medidas acompanha a humanidade desde as civilizações antigas até a atualidade, pois esses conceitos são parte integrante da vida diária das pessoas e são necessários em várias situações, desde as mais simples como medir ingredientes para cozinhar algo, calcular quanto tempo leva para chegar a um local, comprar frutas, verduras ou produtos, até as mais complexas.

Logo, o uso e compreensão de medidas é de grande importância para que os alunos possam lidar de forma efetiva com desafios e situações práticas do seu dia a dia. Dessa forma, o ensino desses conceitos, deve ser realizado não apenas teoricamente, mas também por meio de situações práticas e contextualizadas, abordando as situações vividas pelos estudantes e a sua realidade local, favorecendo a aplicação dessas habilidades em situações reais, preparando-os para a vida cotidiana (MOURA; NACARATO, 2021).

Grandezas e medidas é uma das cinco das unidades temáticas da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e será foco das discussões do presente trabalho. Apesar de constituírem-se como uma só unidade temática, é importante distinguir os dois termos.

Daschevi (2016, p. 9) define grandezas como “sendo atributos dos objetos que podem ser medidos, como por exemplo o comprimento, a massa e o volume. Já medida, é definida por eles como uma forma de comparação entre duas grandezas da mesma espécie”. Para comparar, além de saber se é maior ou menor, pesado ou leve, é importante também saber quantificar essas diferenças.

Sobre o ensino de grandezas e medidas, o DCTMA (MARANHÃO, 2019, p. 309) afirma que “deseja-se que o estudante compreenda a relação entre as mesmas para que possa observar a variação entre grandezas, estabelecer relações e resolver situações-problema que tratem de proporcionalidade.”. Com isso, é fundamental que o professor busque estratégias que proporcionem uma maior compreensão dessas relações.

O ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa de direcionamentos pedagógicos para trabalhar os conceitos matemáticos em cada etapa de ensino. Já com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, o ensino de grandezas e medidas era uma preocupação.

Este bloco caracteriza-se por sua forte relevância social, com evidente caráter prático e utilitário. Na vida em sociedade, as grandezas e as medidas estão presentes em quase todas as atividades realizadas. Desse modo, desempenham papel importante no currículo, pois mostram claramente ao aluno a utilidade do conhecimento matemático no cotidiano. (BRASIL, 1997, p. 39-40)

O documento destaca a relevância social e a utilidade prática dos conceitos de grandezas e medidas, evidenciando sua presença e aplicação no cotidiano dos estudantes. Dessa forma, é fundamental que o ensino desses conceitos seja realizado de forma que contribua para os estudantes estabelecerem essas relações.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na compreensão das grandezas e medidas é grande, pois exigem que os mesmos compreendam e estabeleçam relações entre os conceitos abstratos e sua aplicação em situações cotidianas. A transição desses conceitos teóricos para a sua aplicação prática, é muitas vezes desafiadora para muitos estudantes, criando assim, uma barreira significativa entre teoria e prática. Ademais, a variedade de unidades de medida e a necessidade de conversão entre elas podem criar entraves de aprendizagem adicionais.

Diante desse cenário, o professor precisa buscar formas para promover uma melhor aprendizagem aos estudantes, de forma que essas dificuldades sejam minimizadas. Uma estratégia que pode ser utilizada é realizar o ensino da unidade temática grandezas e medidas aliada aos elementos da cultura de cada região e localidade, no nosso caso, à cultura maranhense, aproximando os conteúdos estudados na sala de aula da realidade dos educandos.

Nesse sentido, os PCN afirmam que “O trabalho com medidas dá oportunidade para abordar aspectos históricos da construção desse conhecimento, uma vez que, desde a Antiguidade, praticamente em todas as civilizações, a atividade matemática dedicou-se à comparação de grandezas.” (BRASIL, 1997, p.83). Levando em consideração esses aspectos que permeiam as grandezas e medidas, e o fato de que todas as civilizações e povos possuem um histórico com esses conhecimentos, é possível afirmar que é indispensável a inserção dos elementos históricos e culturais do estado do Maranhão no ensino desta unidade temática.

Em relação ao ensino da Matemática, o DCTMA (2019) retoma os objetos de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das unidades temáticas e sugere algumas atividades a serem desenvolvidas. Entretanto, apesar de defender a incorporação da cultura maranhense nas práticas de ensino, o documento não oferece nenhuma sugestão de como os docentes podem realizá-la no ensino da matemática.

é necessário mais do que discussões sobre currículo, há que proporcionar aos docentes sugestões que os inspirem na construção de uma prática de ensino em que a maranhensidade esteja presente, uma vez que a rotina docente já é comprometida com diversas atividades laborais. Então, se o documento não favorece inspirações, não auxilia o professor, logo dificulta que as propostas curriculares sejam exercitadas e, portanto, o próprio documento curricular poderá ser uma letra morta. (MOURA; SOUSA; VALE, 2022, p. 8)

Diante dessa necessidade e da ausência de sugestões pelo DCTMA, as sequências didáticas emergem como uma estratégia que pode ser utilizada para auxiliar os professores na abordagem dos conteúdos matemáticos, no caso deste estudo, da unidade temática grandezas e medidas, incorporando ao seu estudo os elementos da cultura, tradições, história e características do estado do Maranhão.

As sequências didáticas representam um conjunto de atividades organizadas e interligadas que visam promover a aprendizagem de conteúdos de forma gradual e contextualizada. Para Zabala (1998, p.18), as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” Ele complementa dizendo que as sequências didáticas são:

[...] uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. (ZABALA, 1998, p. 20)

Para Artigue (1996 apud PAIS, 2001, p.157) “Sequência Didática é um conjunto de aulas planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos na pesquisa didática”. Moura, Sousa e Vale (2022, p. 9) afirmam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades que o professor organiza para ensinar algum conteúdo escolar, para garantir que sejam atingidos os objetivos de aprendizagem, requerendo uma continuidade”. E destacamos que os uso desses conceitos nos inspirarão para que construamos nossas sequências didáticas para ensinar grandezas e medidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O uso de sequências didáticas para promover a integração da maranhensidade no ensino das grandezas e medidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta-se como uma estratégia pedagógica enriquecedora e eficaz. Pois ao explorar as singularidades culturais do Maranhão, as sequências didáticas além de promoverem o aprendizado dos conteúdos, os conectam com situações reais, contextualizada e pertinentes à cultura local, resultando em um aprendizado mais atraente e relevante para os estudantes.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os conceitos de grandezas e medidas podem ser associados à maranhensidade por meio de sequências didáticas que contemplem as particularidades da cultura do estado do Maranhão, como por exemplo: a exploração de medidas em receitas típicas maranhenses, estudo de eventos culturais locais, construções típicas da região, entre outros.

A primeira autora deste artigo se dedicará à criação de sequências didáticas da unidade temática grandezas e medidas para trabalhar a maranhensidade em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Alto Alegre do Pindaré/MA. As sequências serão elaboradas com o objetivo de instrumentalizar professores dessa etapa de ensino a promoverem a aprendizagem dos conteúdos desta unidade temática associado à maranhensidade e garantir uma aprendizagem significativa, promovendo a valorização das tradições locais e um aprendizado mais inclusivo e cativante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, destacou-se a importância de integrar a maranhensidade ao ensino das grandezas e medidas utilizando sequências didáticas como ferramentas pedagógicas para enriquecer a aprendizagem. Essa proposta de integração da cultura local revelou-se fundamental na superação das dificuldades iniciais de compreensão dos conceitos dessa unidade temática, pois aproxima os conteúdos

estudados da realidade local dos estudantes, promovendo um ensino mais significativo e envolvente.

Além disso, o estudo representa a primeira discussão bibliográfica sobre o tema e destaca a relevância de considerar as particularidades culturais e a maranhensidade, no processo de ensino e de aprendizagem das grandezas e medidas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conclui-se que a utilização de sequências didáticas ligadas à cultura local do estado do Maranhão não só melhora a compreensão dos conceitos estudados, mas também promove uma valorização e reconhecimento da identidade cultural dos estudantes, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor. Esta pesquisa abre caminho para um maior aprofundamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que levem em consideração a diversidade cultural em sala de aula, proporcionando um aprendizado mais abrangente e conectado às vivências dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério de Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9 394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2023.

DASCHEVI, Edson. **Grandezas e medidas: uma estratégia para o ensino. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva**

do professor PDE. Apucarana, 2016. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_mat_unespar-apucarana_edsondaschevi.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MOURA, Jónata Ferreira; SOUSA, Mariana Ribeiro Cardoso; VALE, Mônica Letícia Sousa. Maranhensidade como eixo central no ensino da matemática nos primeiros anos de escolaridade no Maranhão. **Humanidades e Educação.** 2021.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de professoras da Educação Infantil sobre o ensino de matemática para crianças pequenas. **Ensino de Matemática em Debate.** v. 8, n. 3, 2021. 1-25.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática:** uma análise da influência francesa. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RIBEIRO, João Pedro Mardegan. Grandezas e Medidas: da origem histórica à contextualização curricular. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática,** v. 6, n. 18, p. 35-52, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Penso Editora, 1998.



CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE ÁLGEBRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DA MARANHENSIDADE

Carlos Humberto Silva de Sousa¹
Jónata Ferreira de Moura²

Resumo: O texto é fruto da pesquisa de mestrado, em andamento, que a problemática emergiu com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, e, por conseguinte a implementação o Docu-

-
- 1 Graduado em Pedagogia, Especialista em Educação em Direitos Humanos e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências de Imperatriz, e-mail: carlossousa.ped@gmail.com.
 - 2 Doutor e Mestre em Educação, pela Universidade São Francisco (USF). Graduado em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Matemática, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências de Imperatriz, E-mail: jf.moura@ufma.br

mento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) em 2019. O DCTMA coloca a maranhensidade como eixo fundamental para a construção do currículo. O estudo tem como objetivo: analisar as sequências didáticas no aprendizado da matemática na unidade temática álgebra, nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como eixo central a maranhensidade, em uma escola pública da rede municipal de Imperatriz-MA. A pesquisa é de abordagem qualitativa, empregando a pesquisa-ação como estratégia metodológica. As discussões teóricas engendradas até o momento mostram que a utilização de sequências didáticas pode ser uma abordagem promissora para o ensino de álgebra, permitindo uma organização coerente e sistemática das atividades, engajando os alunos no processo de construção do conhecimento e ajustando as atividades às suas necessidades individuais e que ao integrar a maranhensidade nas sequências didáticas de álgebra, constitui-se uma conexão mais forte entre o conteúdo matemático e a realidade dos alunos.

Palavras-chave: Maranhensidade. Unidade temática Álgebra. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, as secretarias estaduais de educação iniciaram suas mobilizações para a construção das propostas curriculares para seus estados. No Maranhão, esse processo culminou com a aprovação, e posterior implementação, do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) no ano de 2019.

Essa nova proposta curricular, que segue as diretrizes da BNCC, teve o desafio de apresentar os anseios, necessidades e identidade do nosso estado e do nosso povo. É nessa perspectiva que o DCTMA apresenta a maranhensidade “como eixo fundamental da construção” da proposta curricular, (MARANHÃO, 2019, p. 17) e como elemento necessário a “um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes.” (MARANHÃO, 2019, p. 14).

Embora a maranhensidade seja colocada como eixo mestre da ação educativa de escolas e professores, as pesquisas de Silva, Silva e Moura (2020); Viana, Santos e Moura (2021) e Moura, Sousa e Vale (2022) constataram que não há orientações consistentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, e que no componente curricular matemática esse termo sequer é lembrado.

É nesse contexto que se insere a nossa pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências de Imperatriz, tendo como objetivo analisar as sequências didáticas no aprendizado da matemática na unidade temática álgebra, nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como eixo central a maranhensidade, em uma escola pública da rede municipal de Imperatriz-MA.

Mas porque escolher esta unidade temática e não outra? Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, os conteúdos de álgebra estavam disseminados nos blocos de conteúdo³ e geralmente eram colocados em evidência nos anos finais do ensino fundamental, com a BNCC a álgebra ganha destaque já nos anos iniciais sendo uma unidade temática específica, assim, é necessário empreender maiores esforços em relação a este conteúdo matemático.

A natureza do estudo é qualitativa, em consonância com Mina-
yo (2016), Gil (2009) e Teixeira (2005) ao defenderem que pesquisas com essa abordagem visam compreender os fenômenos através da aproximação com o ambiente e os participantes.

Dada as características do nosso tema de pesquisa nosso trabalho é do tipo pesquisa-ação seguindo os pressupostos levantados

3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais organizam os conteúdos do ensino fundamental em quatro grandes blocos: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação. A BNCC reorganizou os conteúdos em unidade temáticas, sendo elas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística.

por Franco (2005), que defende o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, especialmente em educação e nos indica caminhos metodológicos a seguir. A mesma autora afirma que “Falar em processo de pesquisa-ação é falar de um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos. A transformação de sentido implica reconstrução do próprio sujeito” (FRANCO, 2005, p. 18).

No contexto da nossa pesquisa tomamos como referência uma teoria que nos deu elementos para compreender a realidade de maneira crítica, portanto uma realidade que é histórica e situada em um tempo e espaço. Encontramos aporte na teoria Histórico-Cultural, especialmente a partir dos estudos de Vigotski (2007, 2008), Vigotski, Luria e Leontiev (2006) e Leontiev (2004). No diálogo com estes autores temos a fundamentação teórica necessária para discutir o nosso tema à luz dos conceitos de mediação, formação humana e atividade.

Dessa maneira, apresentamos adiante nossos primeiros achados da pesquisa, que são de ordem bibliográfica, visto que o trabalho está em andamento, e, portanto, estamos na fase de construção dos primeiros escritos que subsidiarão as etapas seguintes.

CAMINHOS POSSÍVEIS: contribuições da teoria Histórico-cultural e das sequências didáticas para o ensino de álgebra nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da maranhensidade

A construção do currículo escolar é fundamental para garantir uma educação de qualidade, que atenda às necessidades e demandas dos alunos e da sociedade em que estão inseridos. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) são importantes referências para orientar o desenvolvimento do currículo nas escolas.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo é uma construção social em permanente elaboração que se renova constantemente

no contexto das transformações sociais e culturais. Dessa forma, a BNCC e o DCTMA são importantes ferramentas para que as escolas possam se reconstruir frente às novas demandas e desafios da sociedade contemporânea.

A BNCC é um documento de natureza prescritiva que estabelece o conjunto de competências essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da escolarização. A partir disso, as escolas e redes de ensino têm a tarefa de definir como essas competências serão trabalhadas em seu currículo.

Nesse sentido, o DCTMA é um documento que orienta a construção dos currículos escolares de forma contextualizada, considerando as necessidades e demandas específicas do território maranhense. Dessa forma, o documento busca valorizar as particularidades locais e promover uma educação que esteja mais conectada às realidades e às culturas dos nossos territórios.⁴

Tanto a BNCC quanto o DCTMA têm em comum a preocupação de fornecer referências para a elaboração de currículos alinhados com as demandas da sociedade e com o desenvolvimento dos estudantes, sendo que o DCTMA valoriza a diversidade e as especificidades do nosso território.

É a partir dessa compreensão que o DCTMA apresenta a maranhensidade “como eixo fundamental da construção” da proposta curricular, (MARANHÃO, 2019, p. 17) e como elemento necessário a “um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudan-

4 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) instituiu em 2017 a Divisão Regional do nosso estado em cinco grandes regiões, denominadas Regiões Geográficas Intermediárias, considerando aspectos geográficos, sociais e econômicos. Imperatriz está localizada na Região Geográfica Intermediária Imperatriz (cada região recebe o nome da maior cidade que está localizada nela). O IBGE também instituiu as Regiões Geográficas Imediatas, que é uma divisão ainda mais específica, com bases nos mesmos critérios. Esse aspecto geográfico é muito válido para nosso trabalho de pesquisa, pois sabemos que a expressão da nossa maranhensidade é bastante diversa e depende muito da região em que estamos localizados.

tes.” (MARANHÃO, 2019, P. 14). Constitui-se, como uma tentativa de construção de uma proposta curricular com a cara e o jeito de ser do povo maranhense.

Ao realizar esta proposição, o documento deixa lacunas consideráveis, pois como apontam os estudos de Silva, Silva e Moura (2020) e Viana, Santos e Moura (2021) a maranhensidade não aparece de forma regular e em certos momentos aparece de maneira obscura. Em trabalho publicado recentemente Moura, Sousa e Vale (2022, p. 3-4), revelam outra importante lacuna

O documento sugere alternativas para trabalhar a maranhensidade nos componentes curriculares geografia e história da área de Ciências Humanas, conseguindo propor orientações de trabalho que levam em consideração a maranhensidade. Infelizmente, para o componente curricular matemática, isso não acontece, mas determina: “torna-se necessária a valorização da cultura e da diversidade maranhense, bem como saberes matemáticos existentes nas relações sociais deste povo”

Temos então uma prescrição curricular na área de matemática que não orienta, não sugere ou indica como o docente poderia desenvolver o seu trabalho tendo como eixo central a maranhensidade. Acreditamos que as sequências didáticas podem contribuir substancialmente para que os educadores possam refletir e construir práticas pedagógicas que contemplem tão preconização.

Cabe dizer que a sequência didática é uma abordagem educacional que tem como objetivo auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Ela propõe uma sequência de atividades organizadas e sistematizadas que levam os alunos a construir seus próprios conhecimentos, com o auxílio docente. Importantes estudiosos, como Natanael Freitas Cabral e Antoni Zabala, defendem a sua importância no processo educativo.

Para Cabral (2011), a sequência didática é uma prática pedagógica que tem como objetivo desenvolver a capacidade dos alunos

aprenderem com independência. Para isso, é necessário que o professor organize as atividades de forma coerente e que elas sejam compartilhadas com os alunos, permitindo que eles estejam envolvidos em todo o processo.

Zabala (2010) acrescenta que a sequência didática deve ser planejada de forma flexível, permitindo que as atividades sejam adaptadas às necessidades de cada aluno. Deve-se levar em consideração as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, além de oferecer recursos metodológicos variados, como textos, vídeos e atividades experimentais. Ele ainda enfatiza que, para que a sequência didática seja efetiva, é preciso verificar, constantemente, o progresso dos alunos, avaliando suas hipóteses e conhecimentos construídos.

Corroborando com as ideias acima, Luckesi (2011) afirma ser necessário que a avaliação esteja presente em todas as fases da sequência didática, permitindo que os alunos e professores possam refletir sobre o processo de aprendizagem. A avaliação formativa é essencial para identificar as dificuldades dos alunos e ajustar o planejamento, considerando que a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico.

Portanto, a sequência didática possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências, estimulando a participação ativa e reflexiva dos alunos em todo o processo de aprendizagem. Esses pressupostos vão ao encontro da nossa opção metodológica de pesquisa e também das bases teóricas da Teoria Histórico-Cultural que assumimos nessa proposta de trabalho.

A Teoria Histórico-Cultural nasce a partir dos trabalhos de Vygotski, Luria e Leontiev. Ela busca compreender o desenvolvimento humano a partir da relação entre o indivíduo e o meio social e cultural em que está inserido. A formação do sujeito é resultado das atividades mediadas culturalmente que ocorrem na sociedade. Dentre os conceitos fundamentais dessa teoria, destacam-se a atividade, a mediação e a formação humana.

A atividade é vista como a essência da vida humana, na medida em que o homem age sobre o meio visando a alcançar determinados objetivos. Para Leontiev (2004), a atividade é um processo contínuo e dinâmico que envolve a relação entre o indivíduo e o meio, tendo como objetivo a resolução de problemas e a transformação do ambiente em que se vive. A atividade é, portanto, um processo mediado culturalmente, em que as relações sociais e culturais são vitais para o desenvolvimento do sujeito.

A mediação, segundo Vigotski (2007), é o processo pelo qual o indivíduo apropria-se da cultura de sua sociedade, utilizando ferramentas e símbolos para se comunicar e interagir com outras pessoas. A mediação é uma condição para que o sujeito desenvolva habilidades e competências, pois é por meio dela que se dá a construção das funções psicológicas superiores. Para Vigotski (2007), essas funções são fundamentais no desenvolvimento humano, pois caracterizam o raciocínio lógico, a capacidade de planejamento e a autorregulação.

A formação humana, segundo Leontiev (2004), ocorre a partir da atividade prática do indivíduo, que tem como objetivo a resolução de problemas e a transformação do meio em que vive. A formação humana é, então, um processo contínuo e dinâmico que envolve a relação entre o sujeito e o meio, em um processo de mediação cultural.

A mediação pedagógica é um importante componente da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, podemos encontrar nos escritos de Vigotski (2007) e Leontiev (2004) a necessidade de se repensar a mediação pedagógica para que seja possível tornar o ensino mais significativo e promover o desenvolvimento integral do indivíduo. A mediação, segundo os autores, deve ser compreendida como um processo pelo qual o professor atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, organizando atividades que proporcionem a construção de novos saberes.

Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural traz importantes contribuições para pensarmos o ensino e a aprendizagem da mate-

mática na unidade temática álgebra, nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da maranhensidade, possibilitando o desenvolvimento de práticas educacionais mais significativas e comprometidas com a formação integral do indivíduo.

O ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um grande desafio para os professores, já que nessa etapa, é fundamental criar as bases para um sólido conhecimento matemático a ser desenvolvido posteriormente. Com a álgebra, não é diferente, muitos professores têm dificuldade em relacionar esse conhecimento com o cotidiano dos alunos.

Segundo Moura (2022), o ensino de matemática, em todas as suas áreas, precisa ser visto de forma integrada, ou seja, não ensinar cada conteúdo isolado, mas mostrando a inter-relação entre eles. Isso é fundamental para que os alunos possam compreender a importância da matemática em sua vida cotidiana.

Porém, em se tratando da álgebra, essa relação nem sempre é óbvia. Muitas vezes, esse conteúdo é visto pelos alunos como algo abstrato e difícil de entender. Nesse sentido, Moura e Nacarato (2021) afirmam que os professores precisam usar estratégias que levem a uma compreensão mais fácil dos conceitos, de forma que eles não sejam vistos apenas como fórmulas a serem decoradas.

Os professores precisam estar preparados para não só ensinar, mas também para compreender a relevância da álgebra na vida dos alunos e, assim, conseguir trabalhar de forma mais significativa. Além disso, é importante que os professores sempre partam do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema em questão. Nesse sentido a maranhensidade, preconizada no DCTMA, desempenha esse papel, tornando os conteúdos de álgebra mais próximos da realidade e do cotidiano do aluno.

De acordo com Santos (2013), o ensino de álgebra deve ser realizado de forma contextualizada, devem ser utilizados exemplos reais

e situações cotidianas para que os alunos compreendam a importância da disciplina em sua vida. Isso permite que as crianças aprendam a álgebra enquanto resolvem problemas reais, tornando sua compreensão mais fácil e divertida.

Moreira e Luvison (2017) enfatizam que é fundamental levar em consideração a base matemática construída pelas crianças desde a Educação Infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Elas destacam a importância de usar a abordagem de resolução de problemas como metodologia de ensino para a álgebra, pois é uma forma de tornar o conteúdo menos abstrato e trazer a matemática para a realidade dos alunos. Ao utilizar essa metodologia, o aluno não só aprende a álgebra, mas também desenvolve habilidades de raciocínio lógico, formulação de hipóteses e resolução de problemas de forma eficiente e criativa.

Portanto, o ensino e a aprendizagem de álgebra, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisam levar em conta a realidade e o contexto social das crianças e, a maranhensidade como eixo central das práticas pedagógicas pode responder a essa questão, ainda mais quando se parte de uma compreensão da realidade dentro dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A álgebra, que antes era relegada aos anos finais do ensino fundamental, agora assume uma posição de destaque já nos anos iniciais do ensino fundamental, dada a reformulação curricular decorrente da homologação da BNCC, que desencadeando um processo de construção e implementação de propostas curriculares nos estados e cidades brasileiras. No Maranhão, esse movimento culminou na criação do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) em 2019, que direciona as escolas e educadores na construção de práticas pedagógicas incorporadas com a realidade local e regional.

No contexto do Maranhão, a situação se torna ainda mais complexa com a incorporação da maranhensidade como eixo norteador do currículo. Ainda que a valorização da cultura e dos saberes matemáticos locais seja uma diretriz presente, faltam orientações claras para o trabalho pedagógico com a maranhensidade na área da matemática que precisam ser supridas.

Nesse sentido, acreditamos que a utilização de sequências didáticas pode ser uma abordagem promissora para o ensino de álgebra tendo como eixo central a maranhensidade, permitindo uma organização coerente e sistemática das atividades, engajando os alunos no processo de construção do conhecimento e adaptando as atividades às suas necessidades individuais.

Defendemos ainda que a Teoria Histórico-Cultural traz importantes contribuições para pensarmos o ensino e a aprendizagem da matemática na unidade temática álgebra, nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da maranhensidade, possibilitando o desenvolvimento de práticas educacionais mais significativas e comprometidas com a formação integral do indivíduo, especialmente à luz dos conceitos de mediação, formação humana e atividade.

Senso essa, uma pesquisa em andamento, fizemos nesse texto uma discussão bibliográfica dos primeiros dados da dissertação, apresentando as análises iniciais com o intuito de divulgar os achados da pesquisa que subsidiarão as próximas etapas do trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, N. F. **Sequências didáticas: estruturas e elaboração**. Belém: SBEM/PA, 2017.

FRANCO, M. A. S.. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: Dez de 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

IBGE. **Divisão Territorial Brasileira - 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/23701-divisao-territorial-brasileira.html?edicao=36436&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: jan de 2023.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOREIRA, K. G.; LUVISON, C. C. As potencialidades do Ensino da álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **XIII Encontro Paulista de Educação Matemática**, 2017, São Paulo. XII EPEM Conexões entre a prática docente e a pesquisa em Educação Matemática. São Paulo: X EPEM, 2017. v. 1. p. 1-8.

MOURA, J. F. **Reflexões e estratégias sobre/para o ensino e a aprendizagem da matemática escolar e a formação docente** [livro eletrônico]. Guarujá-SP: Científica Digital, 2022.

MOURA, J. F.; NACARATO, A. M. Narrativas de professoras da Educação Infantil sobre o ensino de Matemática para crianças pequenas. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 8, p. 1-25, 2021

MOURA, J.F.; SOUSA, M. R. C.; VALE, M. L. S.. Maranhensidade como eixo central no ensino da matemática nos primeiros anos de escolaridade no Maranhão. **Revista Humanidades & Educação**, v. 4, p. 1-14, 2022.

POWELL, A. B.; FRANCISCO, J. M.; MAHER, C.A.. Uma abordagem à análise de dados de vídeo para investigar o desenvolvimento de ideias e raciocínios matemáticos de estudantes. **Bolema**, 21, 17, 81-140, 2004. Disponível e.: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10538/6944>. Acesso em: jan. de 2019.

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

SANTOS, C. C. S. **Os Padrões e o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do ensino fundamental**. Universidade São Francisco. 2013.

SILVA, C. C. N.; SILVA, S. C. N.; MOURA, J. F. MARANHENSIDADE: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Revista Humanidades & Educação**, v. 2, p. 5-18, 2020.

TEIXEIRA, E.. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, Vozes, 2005.

VIANA, C. R.; SANTOS, J. S.; MOURA, J. F. Maranhensidade no espaço escolar: formações discursivas entre o lugar curricular e a posição sujeito-professor do ensino fundamental I. **Revista Humanidades & Educação**, v. 8, p. 187-198, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ítalo Bruno de Vasconcelos Moura¹
Francisco de Assis Carvalho de Almada²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a renovação das práticas de formação continuada de professores. Trata-se de um estudo de cunho puramente bibliográfico. Entendemos que o tema possui relevância acadêmica e social, uma vez que a pedagogia histórico-crítica e sua perspectiva teórica é capaz de iluminar o debate atual sobre assunto e, de algum modo, contribuir para a análise crítica da questão. Pelas leituras feitas, concluímos que se trata de um aporte teórico fundamental na formação continuada de professores,

1 Licenciado em Letras – Língua Inglesa. Especialista em Ensino de Língua Inglesa. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED). Universidade Federal do Maranhão - Campus de Imperatriz. E-mail: italo.moura@discente.ufma.br

2 Licenciado em Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação. Professor Adjunto IV da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – Campus de Imperatriz. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED)E-mail: francisco.almada@ufma.br

tornando-se uma intervenção necessária no desenvolvimento intelectual humano. A introdução do trabalho começa a partir de um breve histórico da formação inicial e continuada nos contextos nacional e internacional. Depois, no desenvolvimento, é discutido sobre as implicações da formação continuada docente, além de abordar a relevância das contribuições de Dermeval Saviani para a educação brasileira. Por fim, analisamos a formação continuada docente e a escola.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada de Professores. Pedagogia Histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor é um tema bastante abrangente porque está relacionado ao bom desempenho da escola, do ensino, da aprendizagem, do currículo e da própria profissionalidade e profissionalismo do professor. Como objeto de estudo, segundo Saviani (2009), esse tema é mencionado nos debates educacionais desde os estudos de Comenius, no século XVII. No Brasil o tema emergiu de forma explícita após a independência, quando se cogitou a organização da instrução popular. Desde então o assunto tem permeado os debates educacionais (Saviani, 2009). Porém, como objeto de estudo, só começou a se destacar no cenário educacional brasileiro no início dos anos de 1980 com o processo de redemocratização da sociedade após o Governo Militar e ganhou destaque como política de Estado, a partir da década de 1990, em especial após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Outro fator que contribuiu com a necessidade de se pensar a formação continuada de professores foi a instauração da nova ordem mundial, a partir de 1990, materializada no processo da globalização da economia, ao apregoar um novo imperialismo com a reestrutu-

ração produtiva e pelo advento das tecnologias da informação e da comunicação atingindo todos os setores da vida humana (Almada, 2015). Essa nova ordem exigiu uma nova reconfiguração do Estado e, conseqüentemente, mudanças na formação do professor, cujas implicações incidem no trabalho docente desenvolvido em todos os níveis de ensino, com destaque na Educação Básica.

É consenso, entre os pesquisadores, que a formação continuada de professores tem como objetivo aprimorar o processo de desempenho dos docentes em sala de aula e, com isso, aprimorar/melhorar a qualidade de ensino ofertado aos alunos e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais (Imbernón, 2006; Magalhães e Azevedo, 2015; Rigo e Herneck, 2018). Noutra toada, trata-se de um processo constante ao longo da carreira dos professores, não se limitando a um curso ou treinamento específico, sendo capaz de possibilitá-los novas perspectivas metodológicas de ensino, o que inclui também o uso das tecnologias. É uma necessidade posta pelas exigências do momento histórico atual considerando que a formação inicial, por mais competente que tenha sido, não será suficiente. O professor, portanto, precisa se atualizar constantemente, revendo conceitos e (re) significando sua prática pedagógica para poder responder às demandas do momento atual.

Considerando o atual contexto econômico, político e pedagógico, o presente trabalho tem como referencial a concepção de educação e desenvolvimento humano defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica cujo maior representante no Brasil é o professor Dermeval Saviani³. No tocante a nomenclatura histórico-crítica, Saviani (2013) explica que ela traduz a apreensão do movimento histórico que se

3 Dermeval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e coordenador geral do grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), é o precursor de um trabalho de análise sobre as teorias da educação que pretende ir além da crítica ao modelo educacional que favorece a manutenção de uma sociedade pautada no capital para buscar alternativas para a transformação da sociedade.

desenvolve dialeticamente em suas contradições, sendo exatamente o que se busca, uma teoria crítica fundamentada historicamente. Em relação ao fundamento teórico da citada pedagogia Saviani toma como base o materialismo histórico e dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) na segunda metade do século XIX. Para o materialismo histórico e dialético homem não nasce dotado das características humanas como inteligência, consciência e personalidade, nem as desenvolve de forma espontânea, mas se apropria delas por meio da atividade que realiza. Nesse processo, a cultura e a educação são partes constitutivas da natureza humana, já que seu desenvolvimento psicológico se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (Almada, 2015). A nossa opção pela Pedagogia Histórico-Crítica vem da clareza de que essa pedagogia considera a educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13). Assim, discutir a formação continuada nessa perspectiva representa um avanço para o campo educacional brasileiro por sustentar que apenas mediante o domínio do conhecimento socialmente produzido será possível viabilizar a transformação social com a efetiva concretização dos princípios democráticos. Além disso, permite ao professor conduzir, de forma consciente, seu aprimoramento pessoal e profissional de acordo com suas necessidades e com as necessidades da escola.

Extraí-se que, o tema possui relevância acadêmica e social, uma vez que a tendência pedagógica numa perspectiva histórico-crítica é uma teoria fundamental na formação continuada de professores, tornando-se uma intervenção necessária no desenvolvimento intelectual humano, fazendo parte da sociedade como um todo e da comunidade acadêmica, sendo capaz de transformar o método de ensino como o favorecimento da cultura de forma histórica, levando

em conta os interesses e aprendizado dos alunos, além de proporcionar a sistematização lógica de conhecimentos.

Sob essa ótica, objetiva-se neste artigo analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a renovação das práticas de formação continuada de professores, buscando aprofundar a discussão acerca da educação brasileira na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Investigar processos de formação de professores é um desafio que começa pela exigência de um recorte bem delimitado uma vez que a formação inicial tem um período, também, bem delimitado em termos de tempo, mas muito abrangente em termos de objeto de estudo. Assim, quando nos reportamos a formação inicial do professor, estamos nos referindo ao período descolar que vai desde a entrada da pessoa na Educação Infantil até a conclusão do curso de licenciatura (Rigo e Herneck, (2018). Nesse processo é esperado que ele adquira a formação profissional mínima e certificação que o habilite ao exercício profissional.

A formação docente no Brasil tem sido marcada por diferentes concepções pedagógicas, mas, de modo geral, tem prevalecido a ênfase na concepção tecnicista que, por consequência, tem repercutido, também, na formação continuada. Nesse sentido, compreendemos que a mudança de concepção é algo complexo e difícil de ser realizada, porém, pelas leituras que temos feito inferimos que esta concepção pedagógica não dá conta das novas demandas educacionais (Freire, 1996; Candau, 2012).

Os textos de Dermeval Saviani nos permitem inferir que a formação continuada é um processo permanente de desenvolvimento do profissional da educação, sendo que a formação inicial e a forma-

ção continuada são interligadas, uma vez que a inicial corresponde à fase de aprendizado nas instituições formadoras e a continuada corresponde à aprendizagem dos professores atuantes mediante ações dentro e fora do ambiente escolar.

Segundo Saviani (2000) a função social da Escola é transmitir o conhecimento historicamente construído ao longo do tempo, para que o indivíduo perceba criticamente a realidade social e possa se comprometer com a sua transformação. Para Saviani (2001) a formação continuada não deve se restringir à busca por resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

No mesmo sentido, da Pedagogia Histórico-Crítica Contreras (2000), percebe-se nas propostas de formação crítica a formação continuada que incorpora discursos e modismos que colocam em segundo plano a democratização, o acesso e apropriação do conhecimento necessário para o desenvolvimento intelectual e humano dos nossos alunos. E isso é preocupante porque todo modismo é, sempre, um fenômeno de alienação (Rossler, 2006). É alienação porque quando o professor opera com conceitos sem ter consciência deles sua atuação está centrada no objeto ao qual o conceito se refere e não no próprio ato de pensamento decorrente da ação realizada.

DERMEVAL SAVIANI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA BRASILEIRA

É indiscutível a forte influência de Dermeval Saviani no fenômeno da Pedagogia brasileira, pois em essência, traz uma construção sistêmica de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, aos conhecimentos formais; esse é o verdadeiro papel da educação escolar fundamentado na Pedagogia Histórico-crítica.

Trata-se de uma perspectiva pedagógica que “[...] se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2013, p. 3).

A construção de uma teoria efetivamente crítica da educação surgiu a partir de análises, verificando-se a existência de contrapon-tos e desafios, como pressuposto de análise crítica à educação domi-nante, da crítica à sociedade capitalista. O autor apresenta a pedago-gia histórico-crítica como possibilidade de superação das pedagogias crítico-reprodutivistas.

A educação burguesa, no entanto, foi um grande problema a ser enfrentado, pois esta foi se transformando e se contrapondo à chamada educação tradicional, dando nova roupagem à construção de uma nova educação que apesar de se proclamar como a revolucio-nária capaz de atender todas as necessidades, verificou-se na verdade que essas teorias continuavam no campo burguês, uma vez que não asseguravam uma fundamentação que propiciasse de fato, efetivas transformações no campo social, uma concepção pedagógica que fosse capaz de articular a educação sob âmbito das mudanças sociais.

A influência marxista no final dos anos de 1970 manifesta-se sobre questões associadas ao papel da escola e da classe dominante, como sendo a escola reprodutora da classe dominante. Saviani (2000) aponta para uma reflexão sistemática na formação de professores, de que o papel do ensino das escolas deve levar em consideração as transformações sociais, capaz de propiciar aos alunos um aperfeiçoa-mento visando participação ativa no processo de democratização da sociedade e de relacionar os conteúdos escolares aos conteúdos tam-bém sociais que foram gerados pela humanidade em determinando período histórico, devendo o professor enquanto autoridade, direccio-nar/instruir o processo da aprendizagem.

O autor redireciona o papel da escola e da educação brasileira para combater as ideais dominantes do modelo reprodutivista em

direção às transformações sociais, capaz de atender as necessidades efetivas da população.

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 2013, p. 65).

É preciso pontuar que, essas teorias, tanto a educação tradicional (1549-1759) como Escola Nova (início no Brasil, durante a década de 1920), se fixavam em demasia no papel reprodutor da educação, onde esta se proclamava inovadora no processo educativo, mas que de fato, só exercia o papel de reproduzir as próprias condições dominantes, embora inserida num contexto de teorias que faziam críticas à situação dominante, teorias que o Saviani classificou de teorias não críticas, em virtude de partirem da ideia de que a educação detém de um poder sobre a sociedade, porque na realidade, não reconheciam os limites da educação, a tradicional, a nova, e a tecnicista.

As teorias críticas por sua vez, são justamente aquelas que delimitam essas teorias que acabavam por induzir a função da escola à mera reprodução das condições dominantes vigentes.

Na visão de Saviani portanto, historicamente, com o surgimento da sociedade capitalista (século XIII), a escola tradicional foi construída como instrumento de redimir a humanidade, como um instrumento de opressão. A teoria da Pedagogia Histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani foi construída com bases extraídas da concepção dialética materialista a partir do modo de como Karl Marx trabalhou o método.

Para tanto, Saviani desenvolveu uma teoria crítica não reprodutivista que em 1984 recebeu o nome de Pedagogia Histórico-crítica, uma teoria construída que parte do empírico e chega ao concreto pela mediação do abstrato que por sua vez parte da antítese, para chegar à síntese.

Para o pedagogo e filósofo, os alunos entram para a escola com uma visão sincrética e confusa, ainda assim, ser o papel da escola fazê-los ultrapassar essa visão sincrética para chegar numa visão sintética da educação, sendo, pois, o concreto, a síntese de múltiplas determinações, a unidade na diversidade, a base, a realidade, a cultura do real, sendo o ponto de chegada e não o ponto de partida do conhecimento. Assim, para o autor: “A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2000, p. 77). Essa colocação parece importante para o supracitado autor porque, segundo ele, boa parte dos debates que se travaram e das objeções que se levantaram a essa tendência acabaram desconsiderando que ela está além do crítico-reprodutivismo, e não aquém. As críticas formuladas pelo críticoreprodutivismo são algo que ele considera superado.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O ESPAÇO ESCOLAR

É necessário de fato, pensar e repensar o papel primordial da educação, os limites, características, competências técnicas, e isso requer um espaço continuado de formação capaz de instituir formas de organização do trabalho no espaço escolar, de propiciar debates, conhecimentos ordenados que atendam às necessidades dos alunos e do espaço onde estão inseridos levando em consideração as mudanças sociais. É necessário haver, portanto, uma qualificação contínua nesse processo, uma vez que a educação é um fenômeno inerente dos seres humanos.

O papel da escola portanto, é de ser uma instituição em benefício de características comportamentais e culturais do grupo social no qual o indivíduo está inserido, ou seja, da socialização do saber sistematizado, pontuando que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular” (Saviani, 2013, p. 14).

Na visão de Saviani, a formação continuada deve ir além da solução de problemas da sala de aula, não devendo ser restringida somente nessa questão, mas sobretudo, contribuir na formação de professores a fim de que estes sejam capazes de analisar os acontecimentos sociais, das transformações em sua volta, devendo, portanto, ter como fundamento e base uma teoria capaz de possibilitar o acesso dos alunos a novas possibilidades de um conhecimento sistematizado no contexto social atual.

A teoria em questão visa uma análise da própria prática instituída no meio. A formação continuada de professores no contexto da pedagogia histórico-crítica possui forte relação, no sentido de se articular de maneira efetiva com o espaço escolar a fim de discutirem condições de trabalho e práticas pedagógicas de professores, com o

intuito de promover conscientização no desenvolvimento de uma escola democrática.

A Psicologia histórico-cultural é uma base da Pedagogia histórico-crítica, pois aquela se identifica com esta e surge como teorias cujo principal questionamento é a luta e superação do capitalismo; ambas as teorias assumiram o desenvolvimento histórico-social humano. Nessa perspectiva também se faz necessário em nossa pesquisa a contribuição do autor Newton Duarte.

[...] que a psicologia histórico-cultural surgiu num contexto social, político e ideológico de luta pela construção do socialismo. Assim, uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva de superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo (Duarte, 2013, p. 37).

Nessa perspectiva, não há dúvidas de que a condição de emancipação humana se leva em consideração o acesso aos conhecimentos, funciona como verdadeiro vetor para o processo de humanização. Com base nesses preceitos, é que a contribuição de Lígia Márcia Martins se faz necessária na interpretação do acesso a esses conhecimentos produzidos historicamente pelo homem:

Aos seres humanos não basta a mera pertença à espécie biológica nem o contato com a sociedade pelas suas bordas. Para que se constituam como tal (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de produtos materiais e intelectuais produzida pelo trabalho dos homens ao longo da história (Martins, 2013, p. 24).

E é exatamente nesse processo de apropriação, viabilizado por meio do trabalho e dos estudos, o indivíduo torna-se humano ao longo de sua vida em sociedade, ao apropriar-se da essência humana que é um produto histórico-cultural. Assim, a relação indivíduo/gênero

humano⁴ através do trabalho e da apropriação da cultura produzida historicamente. O que inclui necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste trabalho, procuramos analisar, a partir de referenciais teóricos, a formação continuada de professores com base na Pedagogia histórico-crítica.

Para tanto, iniciamos nossas considerações fazendo uma breve visita histórica na formação inicial do professor no Brasil perpassando pela formação continuada docente e suas configurações a partir dos cenários econômico, político e pedagógico no decorrer dos anos.

Além disso, foi parte do desenvolvimento deste trabalho refletir sobre as implicações da formação continuada de professores sob a perspectiva da Pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento profissional docente.

Buscamos trazer também as fortes contribuições de Dermeval Saviani para a pedagogia brasileira, pois o consideramos o maior representante da Pedagogia histórico-crítica no Brasil.

E por fim, abordamos de forma sucinta como a formação docente deve se dá no chão da escola sob o prisma da Pedagogia histórico-crítica.

É evidente que a formação continuada de professores só faz sentido se ela for norteada por uma teoria. Sem desconsiderar a importância da prática, é preciso ressaltar a teoria não só para uma reflexão sobre novas possibilidades ao acesso do conhecimento, como

4 Em Duarte (1999) o gênero humano é entendido como categoria histórica que se diferencia de gênero humano como categoria biológica.

para uma análise da própria prática. Sem uma formação teórica sólida fica difícil, por exemplo, fazer uma análise histórica sobre a profissão docente, a escola e o conteúdo a ser ensinado no contexto social atual.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. São Luís: EDUEMA, 2015.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-24.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. **Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *In*: **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. *In*: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan/abr, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, p. 286-300, 2013.

RIGO, Júlia da Silva e HERNECK, Heloisa Raimunda. Necessidades formativas e formação continuada: um estudo a partir do cotidiano da escola. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. p. 30-50, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 3, jul. p. 1-4, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. p. 143-153, 2009.

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



O MÉTODO BIOGRÁFICO COMO DISPOSITIVO PARA CONHECER TRAJETÓRIAS DOCENTES E A RELAÇÃO DE GÊNEROS E SEXUALIDADES

Susy Kelly Azevedo de Melo¹
Jónata Ferreira de Moura²

Resumo: Apresenta-se uma comunicação oral sobre histórias de vida e trajetórias docentes da Educação Infantil tendo como foco a relação de gêneros e sexualidades experienciadas por estas profissionais. O objetivo é problematizar, bibliograficamente, a trajetória de vida e formação de professoras da Educação Infantil e a relação que, possivelmente, tiveram ou têm com a temática gêneros e sexualidades. O texto é fruto de uma pesquisa biográfica, em andamento, de abordagem qualitativa e tem a entrevista narrativa e o grupo de discussão-reflexão como técnicas de produção de dados. A pesquisa será realizada em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Imperatriz/MA. Ao todo, partici-

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz-MA, E-mail: susyazevedo@gmail.com.
 - 2 Doutor em Educação, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz-MA, E-mail: jf.moura@ufma.br.

parão do estudo um grupo de quatro docentes da referida escola. Propõe-se ao término da pesquisa a construção de um vídeo ilustrativo, a partir dos encontros entre estas docentes e a pesquisadora, que aborde os desafios de se trabalhar a temática gêneros e sexualidades na Educação Infantil.

Palavras-chave: Trajetória. Formação Docente. Gêneros e Sexualidades.

INTRODUÇÃO

Dentro do cenário educacional, por muito tempo, as questões de gêneros e sexualidades foram encaradas como um problema moral. Para Foucault (2022), historicamente a sexualidade infantil não foi silenciada, pelo contrário, foi tratada por diferentes especialistas das instituições educacionais e da família, entretanto com o objetivo de estabelecer controle sobre os corpos, onde a escola constituía-se como um dispositivo de poder. Em Felipe e Guizzo (2022) discute-se o papel da escola como espaço generificado que formula e coloca em ação regulações sobre os corpos, apesar de haver resistências e negociações dentro deste espaço.

Embalados por movimentos mundiais que têm seu início a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), seguido da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), inserindo a orientação sexual como tema transversal, sendo, portanto, a primeira vez que esse tema é inserido no currículo escolar brasileiro. Para Louro (2018, p. 130), “as políticas curriculares são, então, alvo da atenção de setores conservadores, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos”, mas isso foi ainda mais agravado com a criação da Base Nacional Comum Curricular de 2018.

Diante deste cenário, discutir gêneros e sexualidades, mesmo entre docentes constitui desafio, especialmente em se tratando

da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a qual, de acordo com a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, crianças que estão matriculadas em escolas de Educação Infantil, correspondem respectivamente às crianças de creche (de zero aos três anos) e crianças da pré-escola (de quatro a seis anos incompletos).

O interesse pela temática surgiu a partir da percepção da dificuldade de docentes da Educação Infantil na condução de questões relacionadas às sexualidades e aos gêneros na faixa-etária de 4 e 5 anos, frente aos novos arranjos familiares, diversidade e ampliação do discurso sobre o tema na sociedade contemporânea, bem como da observação da interação entre crianças, à exploração do próprio corpo e expressão de curiosidade, e da percepção de um discurso estereotipado e heteronormativo no ambiente escolar por parte de profissionais de educação.

O objetivo deste texto é, problematizar, bibliograficamente, a trajetória de vida e formação de professoras da Educação Infantil e a relação que, possivelmente, tiveram ou têm com a temática gêneros e sexualidades. Para tanto, buscamos embasamento teórico-metodológico em Fritz Schütze, Maria da Conceição Passeggi e Antônio Novoa.

Esse texto é fruto de uma pesquisa biográfica, em andamento, de abordagem qualitativa, que tem a entrevista narrativa e o grupo de discussão-reflexão como técnicas de produção de dados. O local da pesquisa será uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino municipal de Imperatriz/MA³. Ao todo, participarão do estudo um grupo de quatro docentes da referida escola. Propõe-se, ao término da pesquisa, a construção de um vídeo ilustrativo, a partir

3 Localizada na Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense, com população, em 2022, de 273.110 habitantes e área territorial de 1.369,039 km² (IBGE), Imperatriz é a segunda maior cidade do Estado do Maranhão. Estende-se pela margem direita do rio Tocantins e é atravessada pela Rodovia Belém-Brasília, situando-se na divisa com o estado do Tocantins. Atualmente conta com 129 escolas da rede municipal.

dos encontros entre as docentes e a pesquisadora, que aborde os desafios de se trabalhar a temática gêneros e sexualidades na Educação Infantil.

HISTÓRIAS DE VIDA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: o método biográfico

A reconstrução de histórias de vida através do ato de lembrar e narrar remonta dos primórdios. Tal ação contém uma potência de ressignificação da experiência humana capaz de captar nuances muito particulares do sujeito. Através da narrativa, reorganizamos o pensamento, as sensações e reelaboramos significados e significantes para um dado acontecimento. “Narrar é atitude de compromisso com o coletivo, realizada diante da certeza de atingir interlocutores e de estabelecer diálogo com suas narrativas.” (Ferreira, Prado e Aragão, 2015). Nesse sentido, as narrativas ultrapassam o individual e reverberam deixando marcas e promovendo novos constructos sociais.

Segundo Passeggi (2011), “as noções de consciência, reflexividade biográfica, aprendizagem biográfica e experiência tendem a ocupar, a cada dia, mais espaço nas ciências humanas e sociais”. A aproximação do método biográfico com as pesquisas em Educação tem configurado um valioso dispositivo para conhecer professores e compreender a dinâmica de suas histórias de vida, que se entrecruzam com seu fazer profissional. Em Finger (1986, p.125) “o termo ‘método biográfico’ se justifica pelo fato de esse método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decorrer da sua história de vida.” Trata do lembrar, de lançar luz à memória e fazê-la viva.

Segundo Nora (1993), a memória é a vida, emerge de um grupo por ela unido. Por natureza, a memória é individualizada, é coletiva e plural, mas também é múltipla e desacelerada. Por isso e por tantas

outras discussões, é consenso entre os pesquisadores da temática, sem sombra de dúvidas, que a memória não se resgata, não está pronta no passado, mas, sim, no eterno presente. A memória é, sempre, atual e é atravessada de tensões e conflitos. (Moura, 2015, p. 27)

Atualmente, há diferentes técnicas e instrumentos mobilizadores de produção de narrativas, dentre eles, decidimos nos ater à entrevista narrativa, uma vez que “é amplamente reconhecida, especialmente nas pesquisas educacionais.” (Sousa; Cabral, 2015, p.153). Sistematizada por Schütze, esta técnica incentiva o entrevistado a narrar acontecimentos que considera relevantes a partir da sua perspectiva e dando o recorte e a fluidez a partir de sua própria experiência, a qual, para Larrossa (2002) é o que nos toca, nos transforma, nos faz parar para pensar e repensar, experiência é aquilo que nos coloca em suspensão.

Para Momberger (2016, p.144) “as entrevistas narrativas, as narrativas biográficas contribuem para constituir um conhecimento em *situação*, uma compreensão do *interior* das vivências humanas”, nesse aspecto a entrevista narrativa oferece um rico material ao pesquisador, que por sua vez tem o desafio ético e político de lidar com o discurso de quem em sua narrativa, expõe aspectos tão particulares e imbricados de significados que fazem jus a uma postura sem julgamentos e o mais acolhedora possível por parte de quem conduz a entrevista narrativa.

Jovchelovitch e Bauer (2010) apresentam as principais fases da entrevista narrativa criadas por Schütze, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Fases principais da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos, etc.); Formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens. As questões exmanentes distinguem-se das imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...])
1 Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros).
2 Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (coda).
3 Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?"; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo "por quê?".
4 Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo "por quê?"; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Fases principais da Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 97).

As etapas acima auxiliam e conduzem didática e empiricamente o/a pesquisador/a a não se perder durante o estudo. Retomam ainda os objetivos, bem como o objeto que se pretende desenvolver na pesquisa, ainda que a narrativa parta das/os entrevistadas/os.

Quanto à análise das entrevistas narrativas, Jovchelovitch e Bauer também apresentam os passos trabalhados por Schütze, que são:

1. Transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal.
2. Divisão do texto em material indexado (expressam referência concreta a ‘quem fez o quê, quando, onde e por quê’) e proposições não-indexadas (que vão além do conhecimento e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada ‘sabedoria de vida’ dentre outros aspectos).
3. Uso de todos os componentes indexados para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, denominada de ‘trajetórias’.
4. As dimensões não-indexados são investigativas como ‘análise do conhecimento’ (opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum, que permitem reconstruir teorias operativas sobre o objeto de estudo).
5. Agrupamento e comparação das ‘trajetórias’ individuais.
6. Trajetórias individuais colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas permitindo a identificação de trajetórias coletivas. (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p.106)

As pesquisas biográficas, portanto, investigam quem são os sujeitos e suas histórias. No caso da nossa investigação, quem são essas mulheres, que em dado momento da vida, se tornaram professoras da Educação Infantil e possivelmente tiveram ou ainda possuem alguma proximidade com a temática gêneros e sexualidades. Josso (2010) trabalha o conceito de experiências fundadoras, que seriam aquelas vivências marcantes, por vezes traumáticas ou libertadoras, que são evocadas em uma narrativa. São estas experiências que dão lugar à compreensão de como afetaram quem as narra, e indo mais além, de quem as escuta.

Em se tratando de pesquisas em educação, e mais especificamente, voltada para formação de professoras/es, “a narrativa possibilita ao professor identificar e compreender o caráter formador de suas vivências” (Ferreira; Prado; Aragão, 2015, p. 207), o que contribui de forma bastante significativa para a formação continuada des-

ta/e profissional, que ao refletir sobre sua práxis, lança mão de um arsenal, por vezes ainda não acessado no exercício da docência.

Atrelado a isto, há de se ter em perspectiva, que “as narrativas podem mobilizar, nos professores, sentimentos, dúvidas e processos reflexivos diferentes dos vividos momentaneamente na ação” (Ferreira; Prado; Aragão, 2015, p. 211). Suas práticas podem ser percebidas de uma forma completamente diferente a partir de tais processos reflexivos que partem de sua experiência e do rememorar de suas próprias questões, por vezes nunca antes examinadas em profundidade e colocadas em face de seu fazer pedagógico. Conforme aponta Sousa e Cabral (2015, p 151):

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação

Aliado ao recurso das entrevistas narrativas, optamos metodologicamente por acionar uma outra técnica que irá complementar e dialogar com as narrativas. São os grupos de discussão-reflexão. Weller (2016) propõe o grupo de discussão como estratégia para produção de dados de pesquisa em educação. Encontramos em Passeggi (2011, p. 153) a seguinte definição sobre grupo reflexivo:

a reflexão biográfica e as situações de interação no grupo reflexivo têm se apresentado como espaços-tempos geradores de aprendizagens que partem da vida do saber da experiência vivida, e retornam da vida, sobre si mesmo como um novo alento para a vida. Elas são suficientemente distantes das práticas usuais de formação, para oferecerem oportunidades de tomada de consciência, potencializarem aberturas, interrogações e transformações.

A partir das análises do grupo de pesquisa Hifopem, o qual fazemos parte, optamos por trabalhar o grupo de discussão-reflexão, a partir do entendimento de que esta pesquisa traz em si elementos

de discussão e reflexão que irão partir de uma vivência do grupo investigado, bem como a partir das questões levantadas nas entrevistas narrativas.

Após a transcrição, a textualização e a aprovação dos entrevistados, os pesquisadores buscam nas entrevistas narrativas as semelhanças ou as singularidades para organizar a discussão no grupo, sempre levando em consideração o objeto de pesquisa. (Moura, 2019, p.106)

Nesse sentido, as docentes escolhidas para esta pesquisa são conhecidas entre si, têm em comum a aproximação profissional, uma vez que trabalham em vários momentos de forma articulada e se relacionam de alguma forma com a temática da pesquisa.

AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As relações de gêneros e sexualidades têm estado cotidianamente em debate no cenário contemporâneo. Com a onda de conservadorismo que se revela em todo o mundo e a partir dos posicionamentos problemáticos do candidato do PSL (Partido Social Liberal), eleito à presidência da república em 2018, no Brasil, que evocam um intenso combate ao que nomeou “ideologia de gênero”, ficamos face à um ressurgimento à superfície de preconceitos que estavam latentes e não resolvidos (Miskolci; Campana, 2017).

Não que antes houvesse o silêncio total sobre as questões de gêneros e sexualidades, ou que houvesse uma melhor compreensão acerca destas relações, o que mostra inclusive no processo de aprovação do texto final do PNE (2014) que Furlani (2022, p. 337), aponta que esse documento “consagrou a vitória de um legislativo (conservador/fundamentalista/retrógrado)”, mas o discurso aflorado e declaradamente de ódio, trouxe a percepção clara de que no seio social, havia ainda muito a se discutir e se compreender a respeito da temática.

Criticando a ideia binária de corpos, Louro (2018, p. 6) aponta que “a sexualidade seria algo ‘dado’ pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma”. Esta visão binária, homogeneizadora e estritamente biológica evidencia a prática disciplinadora de corpos, o que Foucault (2014) vai chamar de corpos dóceis. A partir da perpetuação de tais práticas, inclusive, e fortemente dentro do espaço escolar, desde a mais tenra idade, as identidades que não se amoldam dentro dos padrões heteronormativos são silenciadas, sendo a escola, portanto, espaço social primário de adestramento de corpos por meio de normas de submissão dos sujeitos.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? (Louro, p. 67, 2014)

É importante destacar que gêneros e sexualidades são construtos discursivos, em que a categoria gêneros se estrutura anterior ao nosso nascimento, ou seja, se estabelece culturalmente. Para Butler (2019) as duas categorias (gênero e sexualidade) são performáticas, haja vista que se encena algo que foi posto culturalmente, mas que não expressa necessariamente a identidade do sujeito.

Em Furlani (2011) temos cinco aspectos da sexualidade que são: Relações humanas (afetividade); Saúde sexual; aspectos subjetivos e individuais; Vivências sexuais; Contextualização histórica, social, cultural e política. Daí a importância de se trabalhar a temática e aliar ao que se pretende inclusive na Educação Infantil. É sabido, entretanto, que as barreiras impostas neste segmento são ainda mais desafiadoras, dado justamente às distorções acerca do que vem a ser gêneros e sexualidades, contudo, trabalhar tal temática na infância é urgente e necessária.

Em estudos desenvolvidos sobre gêneros e sexualidades na formação docente no curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Silva e Moura (2022, p. 185) concluíram que:

são poucas e raras as iniciativas de inserção das temáticas gêneros e sexualidades no currículo dos cursos de graduação de formação de docentes, em especial nos cursos de pedagogia da UFMA dos campi de São Luís e de Imperatriz. Em ambos os projetos prevalece o uso da linguagem sexista, priorizando o masculino, em detrimento do feminino.

Se por um lado, espera-se que docentes tenham uma visão mais ampla e aprofundada sobre gêneros e sexualidades, indo além da visão simplista, anatômica e biológica, por outro, o que se tem é um grande paradoxo, em que a própria formação inicial não oferece um arcabouço capaz de instrumentalizar novos docentes a lidarem com tais questões em sala de aula. Nesse sentido, faz-se necessária uma profunda discussão sobre os currículos e ainda, sobre as práticas docentes. Não raramente, são relatadas situações em que as/os docentes são pegas/os de surpresa diante de questionamentos, comportamentos ou relatos trazidos pelas crianças que fogem ao “natural” e percebe-se aí a inabilidade, ou mesmo a falta de vontade em trabalhar questões que envolvem gêneros e sexualidades.

É importante também demarcar que as experiências vivenciadas por estas/es docentes, para além de sua formação inicial e vida acadêmica, vão de algum modo direcionar ou se colocar implicitamente na forma como a/o docente irá se posicionar frente a este desafio. Neste sentido, perceber as narrativas e as subjetividades impregnadas em suas falas e silenciamentos dão importantes pistas de desvelamento de suas práticas.

Paralelo a isto, e não menos importante, há a relação tensionada entre escola e família, onde esta demanda daquela, especialmente no âmbito da Educação Infantil, que a Instituição, incluindo seu corpo docente, assuma função de extensão da família, e que deve se pautar em seus mesmos valores, incluindo os religiosos e sociais.

Para as/os próprias/os docentes, há uma predominância ainda do pensamento de pedagogia como missão, que em muitas situações encontra respaldo na gestão escolar, onde a professora é vista não como uma profissional munida de conhecimentos teóricos-práticos-metodológicos, mas como uma cuidadora, uma espécie de segunda mãe. Nesse sentido, é dada maior ênfase ao cuidar, proteger, conservar e menor relevância ao manejo das diferenças e da convivência com a diversidade.

É preciso questionar como docentes da Educação Infantil discutem e/ou problematizam situações que envolvem as relações de gêneros e sexualidades no espaço da sala de aula e/ou nas dependências da escola? Quando as crianças manifestam falas ou atitudes machistas, lgbtfóbica, qual a postura das/os docentes?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto se propôs a realizar uma discussão bibliográfica sobre o método biográfico como suporte nas pesquisas em educação para compreender histórias de vida e trajetórias docentes, interlaçadas com as discussões de gêneros e sexualidade. Trata-se de um trabalho em desenvolvimento, em que a pesquisadora, aluna do PPGFOPRED e integrante do grupo de pesquisa Hifopem, trabalha na mesma Instituição onde se pretende desenvolver o estudo.

As professoras, já conhecidas da pesquisadora, possuem vínculo estabelecido e práticas que coadunam entre si. Entretanto, a pesquisa ainda passará pelo Comitê de Ética, bem como ainda se faz necessário obter as autorizações para pesquisa em campo. Por esta razão, não são apresentados dados empíricos no presente texto.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidades**. Tradução de: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. “Minha mãe me vestiu de Batman, mas eu sou a mulher gato”. In: SEFFNER, F.; FELIPE J. (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FERREIRA, Luciana Haddad; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015. Disponível em: <https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/download/100/92>

Acesso em: 07/10/2023

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico (1986). In: NÓVOA, A. e FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. 13 ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 175 p. Título original: Histoire de la Sexualité I: La Volonté de savoir.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula – Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, Jimena. A narrativa “ideologia de gênero” Impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade. IN: SEFFNER, F.; FELIPE, J. **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

IBGE. Imperatriz, panorama de cidades. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>. Acesso em: 20 agosto de 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de linguística. nº 19, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3 rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 90 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOMBERGER, Christine Delory. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/141>. Acesso em: 20 de out de 2023

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar**. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015

MOURA, Jónata Ferreira de. **Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de pedagogia que ensina(rá) matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco. Itatiba, 2019. 228 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 07/10/2023

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro de; MOURA, Jónata Ferreira de. Gêneros e sexualidades no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: discussões preliminares, In: MOURA, J. F. de; SILVA, S. M. P. da. **Gêneros e sexualidades: desafios na educação**. Jundiaí SP: Paco, 2022. 216 p.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.



A MARANHENSIDADE NO ENSINO DE GRANDEZAS E MEDIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Hego Henrique Monteiro Matos¹
Jónata Ferreira de Moura²

Resumo: Este texto é fruto de uma pesquisa, em andamento, centrada na maranhensidade e o ensino de matemática, propondo a criação de sequências didáticas alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) para ensinar a unidade temática grandezas e medidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Alto Alegre do Pindaré/MA. O objetivo é realizar uma discussão bibliográfica sobre o ensino de grandezas e medidas entrelaçado com a maranhensidade na Educação de Jovens e Adultos. No texto analisam-se as propostas da BNCC e do DCTMA para o ensino da unidade temática grandezas e medidas na EJA, discute-se algumas questões curriculares relacionadas ao ensino da matemática na EJA e a possibilidade de desenvolver sequências didáticas relacionadas à maranhensidade no ensino de matemática, para contribuir com o desenvolvimento curricular da rede de ensino de Alto Alegre do Pindaré/MA.

1 Mestrando em Educação, Universidade Federal do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré.

2 Professor Dr. em Educação. Universidade Federal do Maranhão. jf.moura@ufma.br

Palavras-chave: Maranhensidade, Matemática, Educação de Jovens e Adultos, Sequências Didáticas.

INTRODUÇÃO

Com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [BRASIL, 2017], algumas mudanças aconteceram no Ensino Fundamental. Sua organização passa a ser por cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, cada área do conhecimento com seu(s) componente(s) curricular(es) e competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser viabilizado durante os nove anos dessa etapa de ensino.

No âmbito estadual, Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) [MARANHÃO, 2019], apresenta a orientação para todas as escolas do estado desenvolverem a maranhensidade a partir das práticas de sala de aula: “Dentro do contexto maranhense, a Matemática deve ser ensinada de forma a ser aproximada da vida do estudante, por um viés significativo, capaz de efetivá-la também como ciência humana, o menos abstrata possível.” (MARANHÃO, 2019, p. 305), isso se estende para a EJA.

A integração da maranhensidade no ensino de grandezas e medidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o tema da pesquisa de mestrado, em andamento, do primeiro autor, orientada pelo segundo. A investigação faz parte de uma averiguação maior que o segundo autor realiza no âmbito do Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem).

Nesse contexto, a pergunta de pesquisa é: Que sequências didáticas docentes maranhenses de uma turma da Educação de Jovens e Adultos podem produzir/propor, em consonância com as orientações presentes na BNCC e no DCTMA, aos estudantes de modo a ter a maranhensidade como eixo central no ensino da unidade temática grandezas e medidas do componente curricular matemática? Essa questão não é apenas uma tarefa pedagógica, mas também uma

oportunidade de valorizar e preservar as tradições culturais, como argumenta Santos (2019), “a educação é a chave para a preservação e o fortalecimento das identidades culturais.”

A proposta é realizar uma investigação do tipo pesquisa-ação, a qual procura “desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática” (Engel, 2000, p.182). Este tipo de pesquisa torna-se fundamental por se caracterizar como um processo de aprendizagem em que todos os participantes estão envolvidos e engajados em seu próprio desenvolvimento. O pesquisador é visto como um praticante social que interfere em uma dada situação com o objetivo de examinar a eficácia ou não de um certo procedimento (ENGEL, 2000).

Os participantes da investigação serão estudantes de uma turma da EJA da rede municipal de Alto Alegre do Pindaré/MA. As estratégias pedagógicas envolverão a criação de sequências didáticas relacionadas da unidade temática grandezas e medidas, explorando a cultura local e as tradições maranhenses, tornando o ensino de grandezas e medidas significativo para os alunos da EJA. Exemplos: a medição das redes de pesca; a utilização de unidades de medida regionais, como o alqueire maranhense, o cambó de peixe, a cabaça como medidas de volume. Para Lima e Bellemain (2010, p. 170), “Além do uso no cotidiano, os conhecimentos relativos às grandezas e medidas são necessários nas atividades técnicas de todas as profissões: culinária; agricultura e pecuária; marcenaria; costura; comércio etc.”.

A produção dos dados será realizada por meio de videograções, pois este recurso consegue captar aspectos que seriam difíceis de conseguir apenas através da observação e da escrita. Sobre gravações em vídeo é importante destacar que ele “não é mera transcrição da realidade em imagens, há de se considerar o olhar de quem filma, seu posicionamento diante do que está sendo registrado, seus recortes, enquadramentos, escolhas.” (GARCEZ; DUARTE; ELSBERG, 2011, p. 254).

A análise microgenética será o método de análise dos dados produzidos pelas sequências didáticas, porque este método “consiste

na observação criteriosa das relações que ocorrem entre os envolvidos na revelação dos processos psíquicos superiores que se evidenciam na ação e reação, e no uso de linguagem” (TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017, p. 41).

Nosso objetivo para este texto é realizar uma discussão bibliográfica sobre o ensino de grandezas e medidas entrelaçado com a maranhensidade na Educação de Jovens e Adultos.

EMBATES CURRICULARES NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A MARANHENSIDADE

De modo geral, discutir currículo é mais do que pensá-lo em seu sentido literal. Como afirma Silva (2005, p. 12), “[...] um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular do currículo”. Estudar as noções de currículo ultrapassa os estudos de suas regras e normas, está mais ligado ao estudo de sua construção diante do contexto social a que pertence.

O termo currículo começou a ser utilizado inicialmente sob influência estadunidense, num contexto histórico de industrialização, onde a educação de massas passou a ser pensada de forma mercantil e em que também pensava-se na institucionalização da educação de massas. De acordo com Silva (2005, p. 22), tinha-se como condições para essa institucionalização da educação:

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população, as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração, o processo de crescente industrialização e urbanização.

Percebemos que nesse momento os objetivos da educação tinham como principal característica formar trabalhadores aptos para exercerem cargos no mercado de trabalho, ou seja, formar mão de obra atendendo a uma necessidade da sociedade. Analisando a história de como o currículo começou a ser utilizado, é possível entender como ele age na forma de ajuste social, ou seja, a partir das necessidades da sociedade, o currículo se adequa para atingir e suprir as necessidades socioeconômicas, apontando assim as relações de poder que o circundam.

Ao nos referimos aos embates curriculares no ensino da matemática na EJA, podemos partir da necessidade de adaptar o currículo da EJA para atender às necessidades e aos conhecimentos prévios dos alunos jovens adultos que frequentam essa modalidade de ensino. Muitos possuem lacunas no aprendizado matemático devido às experiências anteriores de educação inadequada ou interrupções nos estudos. Portanto, é fundamental contar com um currículo flexível que possa se adequar às diferentes trajetórias educacionais dos alunos da EJA.

O ponto de embate diz respeito à incorporação da maranhensidade no ensino da matemática. Integrar elementos da cultura maranhense no ensino da matemática pode tornar o conteúdo mais relevante e acessível para os estudantes, bem como promover o reconhecimento e a valorização da cultura local. No entanto, isso também é um desafio, pois requer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que incorporem a maranhensidade de forma autêntica, sem folclorização, isso porque, DCTMA orienta que, para o desenvolvimento do currículo das escolas do estado: “[...] faz-se necessário ter a maranhensidade como eixo fundamental da construção deste currículo” (MARANHÃO, 2019, p. 17).

Mas o que seria essa tal maranhensidade? O termo maranhensidade presente no DCTMA é “o eixo condutor na construção e efetivação do currículo do território maranhense nas escolas públicas e privadas” (Silva; Silva; Moura, 2020) e o jeito de ser maranhense “vai se configurando de formas diferentes, porque cada município pos-

sui uma maneira de representatividade e ser maranhense, cultivando seus valores, artes, culturas e linguagem verbal” (Silva; Silva; Moura, 2020). Percebemos com isso que todo o documento está organizado colocando a maranhensidade como o centro de toda sua estruturação. Então, podemos dizer que a maranhensidade se refere à cultura, identidade e tradições específicas do Maranhão.

No tocante ao componente curricular matemática, o DCTMA (MARANHÃO, 2019), afirma que seu ensino deve ser estabelecido através das relações sociais, uma vez que essa área possui saberes específicos que fazem parte da realidade dos estudantes. Esses saberes, serão efetivamente aprendidos se forem orientados e sistematizados significativamente pelos professores, levando-se em consideração o contexto histórico e cultural vivenciado pelos educandos, tendo em vista a formação de cidadãos que consigam refletir e agir criticamente perante as questões cotidianas. Sobre isso, o documento aponta que:

Assim, a Matemática deve ser compreendida como sendo um importante componente na construção da cidadania, ao passo que vai sendo inserida na realidade do estudante. (MARANHÃO, 2017, p. 305)

Em se tratando da determinação curricular do estado do Maranhão, em trabalhar a maranhensidade em todas as disciplinas, e ainda, considerar o contexto histórico e cultural vivenciado pelos educandos, várias são as inquietações e dúvidas das redes municipais e das escolas, pois o processo não pode ser folclorizado, nem tampouco feito de qualquer jeito (Silva; Silva; Moura, 2020), mas como fazer isso? Uma abordagem eficaz para abordar esses embates curriculares é adotar uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo a colaboração entre professores de matemática, educadores culturais e especialistas em EJA para desenvolver estratégias de ensino que integrem a maranhensidade de maneira orgânica no currículo de matemática. Isso pode incluir o uso de exemplos e problemas matemáticos relacionados à cultura maranhense, a exploração de práticas tradicionais de medição e cálculo presentes na cultura local e a promoção de

discussões sobre como a matemática inserida na vida cotidiana dos estudantes da EJA.

Integrar a cultura local no contexto da Educação de Jovens e Adultos é uma abordagem pedagógica essencial que vai além do enriquecimento do conteúdo. Ela proporciona uma experiência de aprendizado significativa, na qual os estudantes se tornam participantes ativos no processo educacional. Em vez de serem meros observadores das lições, eles se envolvem em atividades que refletem suas próprias tradições e vivências.

Essa abordagem não apenas torna o ensino mais envolvente, mas também respeita e valoriza o conhecimento cultural que os alunos trazem para a sala de aula. Ao fazê-lo, não apenas amplia suas perspectivas educacionais, mas também reforça o respeito pelos seus direitos educacionais. Isso inclui o direito de aprender de maneira significativa, respeitando suas identidades culturais e promovendo a inclusão e a equidade no processo de aprendizagem.

Para debater a utilização do termo “maranhensidade”, concordamos com Silva, Silva e Moura (2020) que explicam que a maranhensidade é o jeito de ser maranhense, trazendo a representatividade de um povo, de sua cultura, seus valores, linguagens e todas as particularidades que o englobam. Isso, porque, para o DCTM: “o currículo deve representar os mais diversos aspectos sociais dos atores envolvidos no processo de ensino [e] ser expressão da construção coletiva dos saberes sociais do povo maranhense” (MARANHÃO, 2019, p. 18).

O ENSINO DA UNIDADE TEMÁTICA GRANDEZAS E MEDIDAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A EJA desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e da aprendizagem ao longo da vida, proporcionando oportunidades educacionais a indivíduos que, por diversos motivos, não

tiveram acesso à educação devido as barreiras como a falta de tempo, responsabilidades familiares, situações socioeconômicas desfavoráveis ou interrupções na trajetória educacional. Di Pierro (2010, p. 35) explica essa dificuldade dos jovens e dos adultos em procurar ou mesmo em permanecer na escola:

[...] os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior frequência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a frequência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais.

No entanto, o ensino para esse público requer abordagens pedagógicas diferenciadas e estratégias que considerem suas experiências de vida, necessidades específicas e características singulares. Um dos desafios enfrentados pelos educadores da EJA é o ensino de conceitos matemáticos, como as grandezas e medidas, em um contexto em que muitos estudantes já trazem consigo experiências práticas, mas podem carecer de uma compreensão sistematizada desses conceitos. A unidade temática “Grandezas e Medidas” é um componente essencial do currículo de matemática, e sua aplicação bem-sucedida na EJA requer uma abordagem pedagógica que leve em conta a bagagem cultural, a identidade local e a realidade do público-alvo.

Para Silva e Sant’Anna (2010) afirmam que a EJA é uma modalidade específica da Educação Básica que se destina a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação por diversos motivos, seja pela oferta irregular de vagas, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis ou pelas inadequações do sistema de ensino.

Silva e Sant’Anna (2010, p. 73) também abordam a peculiaridade dos educandos desta modalidade de ensino ao afirmar que são “[...] homens/mulheres; filhos/pais/mães; trabalhadores/trabalhadoras, empregados/desempregados, ou que estão em busca do primeiro emprego; moradores urbanos e moradores rurais”.

Os autores Oliveira e Bitencourt (2015) concordam e afirmam que na última década do século XXI cresceu o número de pesquisas que se preocupam com o ensino de Matemática em modalidades diferenciadas, como é o caso da EJA.

Assim, levando em conta as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos e os desafios de aprendizagem enfrentados por esses alunos na disciplina de Matemática, o projeto explorará exemplos concretos de grandezas e medidas que estão intrinsecamente ligados à pesca, às festividades e maranhensidade que são utilizados no contexto de trabalho destes educando, onde suas representações têm raízes multiétnicas, com influências significativas das culturas indígenas e quilombolas, demonstrando como esses contextos podem ser utilizados para aprimorar o ensino da matemática na EJA. A pesquisa busca, assim, contribuir não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também para o fortalecimento de sua identidade cultural e conexão com a comunidade local.

1. Medição das Redes de Pesca Artesanal:

- Mostraremos aos pescadores de Alto Alegre do Pindaré - MA como medir o comprimento das redes de pesca, que são elementos essenciais da cultura de pesca Alto-Alegrense, mostrando a diferença da “braça” medida não convencional (A braça é uma medida de comprimento antiga que equivale a aproximadamente 2,2 metros).
- Explicaremos sobre a importância de ter redes de tamanhos específicos para diferentes tipos de peixes e locais de pesca, utilizaremos o tamanho das “maias” medição

em centímetros (A malhadeira ou rede de emalhar é uma arte de pesca amplamente utilizada na pescaria artesanal) e mostraremos a diferença para a “bitola” (arte de madeira ou plástico que determina o tamanho da maia (tamanho em centímetro) a ser feita para rede, engancho ou tarrafa (redes de pescas).

- Falaremos com os pescadores que pratiquem a medição de peso desses produtos usando balanças e unidades de medida locais, como “arrobas” ou “quilos”, pois eles costumam utilizar o “cambo” (vara ou cordel em que se enfiam enguias, trutas ou peixes) como unidade de medidas para as vendas dos seus peixes.
- Ao ensinar sobre unidades de distância, relacionaremos com as distâncias percorridas pelos pescadores durante a pesca no Rio Pindaré.
- Explorar como as embarcações locais, como as canoas, rabeta e as lanchas percorrem distâncias específicas ao longo dos rios.

2 Unidades de Medida Regionais: Incorporar unidades de medida regionais específicas do Maranhão no ensino de grandezas e medidas é uma maneira eficaz de tornar o aprendizado mais conectado à cultura local e ao cotidiano dos moradores de Alto Alegre do Pindaré. Aqui estão algumas unidades de medida tradicionais do Maranhão e como elas estão inseridas na cultura local:

2.1 Alqueire:

- O alqueire é uma unidade de medida de área comumente utilizada na agricultura e na medição de terras de vários Alto-alegrenses. (um alqueire maranhense tem aproximadamente 3.27 hectares ou 32.692.750 metros quadrados.)

- explicaremos como essa unidade é usada pelos agricultores locais para medir áreas de plantações, como arrozais ou campos de mandioca.
- Destacaremos como essa unidade é importante para a agricultura, que desempenha um papel vital na economia de Alto Alegre do Pindaré.

2.2 Canoa, Rabeta e Lancha:

- Mostrar que podemos usar a canoa, rabeta e a lancha, como uma unidade de medida de comprimento, explicando quantas canoas, rabetas e a lanchas seriam necessárias para medir uma distância específica no rio.
- Isso ajuda os pescadores a visualizar as distâncias percorridas durante suas atividades de pesca.

2.3 Cabaça:

- A cabaça é um utensílio tradicional usado para medir volumes líquidos, como água, leite de coco ou óleo de babaçu.
- Demonstraremos como a cabaça é usada como uma unidade de medida local para quantificar líquidos em receitas culinárias típicas do Maranhão e de Alto Alegre do Pindaré principalmente na Cooperativa “Terra das Palmeiras” das quebradeiras de coco de Alto Alegre do Pindaré.
- Isso ressalta a importância da cabaça na culinária e na cultura Alto-alegrense.

2.4 Medidas de Tempo em Festas Tradicionais:

Durante festividades tradicionais, como o Festival de Independência de Alto Alegre do Pindaré, o Festejo Junino e o Festival do Peixe, podem ser usadas medidas de tempo específicas.

Explicaremos como os moradores medem o tempo das apresentações, rituais festivos, festejos tradicionais, criando uma conexão entre medidas de tempo e celebrações culturais.

Integrar essas unidades de medida regionais nas lições sobre grandezas e medidas não apenas demonstra respeito pela cultura local, mas também ajuda os estudantes a compreenderem como a matemática está enraizada em sua vida cotidiana e tradicional. Essas abordagens facilitarão a aprendizagem, tornando os conceitos mais tangíveis e relevantes para os moradores de Alto Alegre do Pindaré mostrando a maranhensidade no ensino de grandezas e medidas na educação de jovens e adultos - EJA enriquecendo o aprendizado matemático e também fortalecendo a identidade cultural dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto destaca a importância de incorporar a cultura local, identidade regional e tradições maranhenses no ensino de matemática para alunos da EJA. Com base nas reflexões e abordagens apresentadas ao longo deste projeto, algumas considerações finais podem ser feitas:

Relevância da Maranhensidade: A maranhensidade, como a expressão da cultura, valores e particularidades do povo maranhense, é um elemento crucial na promoção de uma educação significativa e inclusiva. Integrar a maranhensidade no ensino de matemática não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também valoriza e preserva as tradições locais.

Contextualização e Significado: Ao utilizar exemplos concretos relacionados à cultura maranhense, como a medição de redes de pesca, a aplicação de unidades de medida regionais e a incorporação de tradições em festas locais, as sequências didáticas irão desenvolver neste projeto a tornar o ensino de grandezas e medidas mais relevante e significativo para os alunos da EJA.

Enfoque na BNCC e no DCTMA: O projeto propõe uma abordagem pedagógica que esteja alinhada com as diretrizes da Base Na-

cional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), garantindo que o conteúdo seja abordado de maneira consistente com os padrões educacionais e culturais da região.

Abordagem Interdisciplinar: A colaboração entre professores de matemática, educadores culturais e especialistas em EJA é essencial para desenvolver estratégias de ensino que integrem a maranhensidade de maneira orgânica no currículo de matemática. Isso promove uma educação matemática mais inclusiva e enriquecedora.

Fortalecimento da Identidade Cultural: Ao incorporar elementos da cultura maranhense no ensino de matemática, o projeto contribuirá para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes e sua conexão com a comunidade local. Isso vai além do aprendizado acadêmico e ajudará a preservar e promover a maranhensidade na sociedade.

O projeto não tem dados empíricos pois, ainda é uma pesquisa em andamento que será um grande esforço significativo para enriquecer o ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Alto Alegre do Pindaré com uma abordagem que valoriza a cultura local e a maranhensidade. Ao longo deste projeto, realizaremos análises, pesquisas e ações pedagógicas com o objetivo de integrar de forma significativa as grandezas e medidas à identidade cultural do Maranhão.

Este Projeto visa o ensino de grandezas e medidas onde não se limitará a conceitos abstratos, mas será incorporado ao cotidiano dos estudantes, tornando-se relevante e prático. A utilização de unidades de medida tradicionais maranhenses, como a braça maranhense e a cabaça, permitirá que os alunos se envolvam mais profundamente no aprendizado diferenciando cada medida sendo ela tradicional do maranhão ou as do SI Sistema Internacional de medidas. Os alunos puderam ver como os conceitos matemáticos estão presentes em

suas tradições, práticas cotidianas e patrimônio cultural. Isso não apenas tornará o conteúdo mais dinâmico, prazeroso para os estudantes, mas também fortalecerá o orgulho pela cultura maranhense, Alto-alegrense.

Por fim, este projeto servirá como um ponto de partida e inspiração para futuros esforços pedagógicos que visam enriquecer o ensino da matemática e a valorização da cultura local em diferentes contextos educacionais. Espera-se que os resultados e aprendizados deste projeto possam influenciar positivamente a educação no de Alto Alegre do Pindaré, no Maranhão e em outras regiões, promovendo uma abordagem mais inclusiva e contextualizada para o ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 out. 2021.

CUNHA, Daniel Maués; FERREIRA, Joubert Lima; COSTA, André Pereira. A abordagem das grandezas e medidas em uma coleção de livros didáticos de matemática no ensino fundamental. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 8, n. 2, p. 1-24, 2023.

DAMASCENO, Adriana Assis; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. O ensino de matemática na educação de jovens e adultos: a importância da contextualização. **Cadernos da FUCAMP**, v. 17, n. 29, 2018.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 939-959, 2010.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045>. Acesso em: 25 de novembro de 2022.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; ELSEMBERG, Zena. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28282>. Acesso em: 25 de novembro de 2022.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MOURA, Jónata Ferreira de. **BNCC no fazer docente**: propostas de trabalho a para o ensino de matemática da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Paco Editorial; Jundiá, 2021.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de professoras da Educação Infantil sobre o ensino de matemática para crianças pequenas. **Ensino de Matemática em Debate**. v. 8, n. 3, 2021. 1-25. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/52581>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; SILVA, Scarlat Carvalho do Nascimento e MOURA Jónata Ferreira de. Maranhensidade: reflexos sobre o Documento Curricular do Território Maranhense. **Humanidades e Educação**, Imperatriz - MA, v. 2, n. 2, p. 05-19, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseducacao/article/view/14196>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOMIO, Daniela; SCROEDER, Edson; ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Reflexão e ação**, v. 25, n. 3, p. 28-48, set/dez. 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 25 de novembro de 2022.



FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Sherlene Regea Araújo Farias¹
Larissa Renata dos Santos Pereira²
Jhonatan Wendell Tavares Ferreira³

Resumo: Este artigo explora a formação docente e a construção da identidade negra entre educadores, destacando a importância da diversidade étnica e cultural no corpo docente para promover uma educação inclusiva e representativa. No entanto, evidencia-se uma preocupação significativa, uma vez que educadoras/es de ascendência africana enfrentam desafios na busca de autoafirmação e no reconhecimento pleno de suas identidades no contexto da educação básica. Através de uma revisão da literatura, este estudo ressalta a necessidade de criar ambientes de ensino que valorizem e respeitem a diversidade étnica, ao mesmo tempo em que capacitem as/os docentes a se expressarem plenamente, fortalecendo sua identidade negra.

-
- 1 Mestranda PPGEEB - Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís/MA. sherleneregea@hotmail.com
 - 2 Mestranda PPGEEB - Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís/MA. pereira.larissadiscente@ufma.br
 - 3 Mestrando PPGEEB - Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís/MA. jhonatan.wtf@discente.ufma.br

O artigo oferece percepções sobre como abordar questões de representatividade e diversidade na formação docente, visando promover um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário, onde todas/os, independentemente de sua origem étnica, possam desempenhar um papel fundamental na formação de estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Formação Docente. Políticas Públicas. Educação. Construção de identidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo emerge dos anseios pessoais das/os autoras/es, uma vez que compartilhamos a experiência de sermos pessoas negras com pele preta. Nossas vivências e identidades moldam nossa perspectiva e nossa motivação para explorar o tema abordado. Ao longo de nossas trajetórias pessoais e profissionais, enfrentamos desafios e discriminações ligadas ao racismo, o que nos impulsionou a abordar as questões raciais e a construção da identidade negra de forma mais aprofundada. Nossas experiências servem como um ponto de partida para a reflexão sobre as complexidades que envolvem a vivência negra em uma sociedade marcada por desigualdades e preconceitos raciais. Portanto, este artigo não é apenas um exercício acadêmico, mas uma expressão de nossa vivência e de nosso compromisso com a promoção da igualdade e da justiça racial.

No contexto brasileiro, construir uma identidade negra positiva representa um desafio significativo. Isso se deve ao legado de séculos de discriminação e racismo que moldaram a maneira como a sociedade percebe e trata as pessoas negras. Desde muito cedo, os negros no Brasil foram submetidos a uma narrativa que os ensinou que a negação de suas próprias raízes e identidade era a chave para serem aceitos e valorizados (Gomes, 2003).

Essa narrativa internalizada ao longo de gerações tem implicações profundas. Muitos negros crescem com uma visão distorcida de si mesmos e de sua herança cultural, frequentemente associando a negritude a estigmas e estereótipos negativos. Esse processo de desapropriação cultural é uma resposta à pressão social pela assimilação, que sugere que a adesão aos padrões brancos é o caminho para a aceitação.

A presença de diversidade étnica e cultural no corpo docente desempenha um papel crucial na construção de um ambiente educacional inclusivo e representativo, que reflete de maneira mais precisa a sociedade diversificada em que vivemos. Contudo, é alarmante perceber que docentes afrodescendentes enfrentam desafios significativos no que diz respeito à sua própria identificação e ao reconhecimento pleno de suas contribuições no contexto da educação básica.

Um aspecto fundamental a ser considerado é que, se uma/um docente negra/o não se reconhece como parte da comunidade negra e sua formação docente não inclui debates e discussões aprofundados sobre a relação intrínseca entre cultura e educação, isso pode resultar em um distanciamento entre a/o educador/a e sua própria identidade e herança cultural (Queiroz, 2000). Essa lacuna pode se manifestar em sala de aula, afetando a capacidade do professor de abordar de maneira eficaz as questões relacionadas à diversidade e à representatividade étnica.

Portanto, a formação de professores emerge como uma preocupação crítica. Ela deve ser revista e adaptada para garantir que as/os educadoras/es estejam equipadas/os com as ferramentas necessárias para não apenas compreender, mas também valorizar sua identidade e herança cultural, ao mesmo tempo em que são capacitadas/os a criar ambientes de aprendizado que promovam a inclusão de diversas perspectivas e experiências (Canen e Moreira, 2001). A superação desse desafio é fundamental para avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e para cultivar uma sociedade mais justa e equitativa.

A formação inicial desempenha um papel fundamental na capacitação de futuras/os professoras/es. Nas universidades, é crucial que as/os aspirantes a educadoras/es adquiram o conhecimento e as habilidades necessárias para desempenhar sua função de maneira eficaz. O Brasil, devido à sua vasta diversidade étnico-racial, exige que docentes estejam devidamente preparadas/os para enfrentar essa diversidade em sala de aula. Isso inclui a compreensão das diferentes perspectivas culturais e étnicas, a fim de promover um ambiente de ensino inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Além da formação inicial, a formação continuada desempenha um papel significativo. Ela oferece a oportunidade de mantê-las/los atualizadas/os sobre as últimas pesquisas e metodologias de ensino. A formação continuada também serve como um espaço para a reflexão sobre a prática docente e o aprimoramento das habilidades. Docentes bem formados, tanto no início de suas carreiras como ao longo do percurso profissional, são mais capazes de criar ambientes de aprendizagem eficazes e auxiliar as/os estudantes em seus processos de aprendizagem.

No contexto da educação inclusiva e representativa, surge a importante questão: como a formação docente pode contribuir para o fortalecimento da identidade negra dos professores? Em outras palavras, quais são os meios pelos quais a formação de educadores pode facilitar o desenvolvimento da identidade negra das/os docentes afrodescendentes? Essa questão enfatiza a necessidade de um currículo de formação docente que leve em consideração a promoção da identidade étnica e a compreensão das questões relacionadas à cultura negra, a fim de formar educadores mais conscientes, engajadas/os e capacitadas/os para lidar com a diversidade étnica no ambiente educacional.

Neste artigo, conduziremos uma revisão da literatura para examinar de maneira abrangente a formação docente negra, explorando os desafios, as necessidades e as oportunidades inerentes a essa

questão crítica na educação. Investigaremos como a formação inicial e continuada pode contribuir para o fortalecimento da identidade negra das/os educadoras/es, bem como para a promoção da diversidade étnica e cultural em sala de aula. Ao fazer isso, buscamos não apenas compreender os obstáculos que docentes afrodescendentes enfrentam, mas também identificar estratégias eficazes que possam ser implementadas para promover uma educação mais inclusiva e representativa. O objetivo principal deste trabalho é contribuir para a discussão e a busca de soluções que ajudem a construir um sistema educacional que valorize e respeite a identidade negra das/os docentes, resultando em benefícios tangíveis para as/os discentes e para a sociedade como um todo.

O VALOR DA DIVERSIDADE ÉTNICA E O IMPACTO POSITIVO DA REPRESENTATIVIDADE DE DOCENTES AFRODESCENDENTES

Antes de tudo, é imperativo compreender os inestimáveis benefícios que a diversidade étnica proporciona à educação. Ao escrevermos este capítulo uma fala, dada no programa Roda Viva no ano de 2021, marcante da renomada escritora Conceição Evaristo ecoa em nossa mente: “*Minha primeira professora negra foi só no doutorado.*”, uma figura notável que dedicou suas obras à promoção de uma educação crítica e antirracista, lança luz sobre a falta de representatividade negra no corpo docente.

Abordar a diversidade étnica torna-se ainda mais premente ao considerarmos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua 2022, que revelam que 42,8% dos brasileiros se declaram como brancos, 45,3% como pardos e 10,6% como pretos. Esses números refletem a miscigenação intrínseca à sociedade brasileira, que se originou da interação entre europeus, indígenas e africanos. O Brasil, portanto, é um mosaico étnico em razão da diversidade de etnias que o colonizaram e nele residem.

Nesse contexto, é inadmissível que situações como a vivida por Conceição Evaristo, com sua primeira professora negra apenas no doutorado, persistam. É crucial que a valorização da diversidade étnico-racial, particularmente nas instituições educacionais, seja prioridade. A educação assume um papel central no combate ao preconceito racial. Ao adquirirem conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira, as crianças negras podem desenvolver um sentimento de orgulho em relação às suas raízes, ajudando-as a superar preconceitos e a cultivar uma autoconfiança fortalecida. Promover uma educação que valorize e celebre a diversidade étnica é essencial para forjar uma sociedade mais justa e igualitária.

Nilma Lino Gomes, uma voz influente no campo da educação, oferece uma perspectiva relevante ao discutir os saberes construídos pelo movimento negro no Brasil. Sua ênfase na luta pela criação de uma educação que celebra a diversidade étnico-racial é fundamental. Nas últimas décadas, o movimento negro tem alcançado avanços significativos graças à sua organização e mobilização perseverantes.

Um dos marcos mais notáveis nessa trajetória de luta foi o reconhecimento do direito à educação para a população negra. Durante muito tempo, as/os negras/os foram sistematicamente excluídas/os do sistema educacional, o que limitou drasticamente suas perspectivas de ascensão social. O movimento negro, incansável em sua determinação, batalhou para a inclusão das/os negras/os nas escolas, um triunfo essencial para o desenvolvimento da população negra no Brasil.

A denúncia de imagens estereotipadas e prejudiciais sobre negras/os presentes em materiais didáticos também representa uma vitória significativa. O movimento negro desafiou veementemente o uso de representações estigmatizadas em livros didáticos, que, por sua vez, contribuíam para a perpetuação do racismo. A inclusão da temática racial na formação de docentes desempenha um papel crucial ao forjar profissionais conscientes da importância da promoção de uma educação antirracista.

É relevante notar que a incorporação da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares é uma conquista relativamente recente, porém de enorme importância. Durante muito tempo, a história e a cultura africanas foram negligenciadas no currículo escolar. A inclusão dessas temáticas nos programas educacionais contribui significativamente para a valorização da história e da cultura da população negra (GOMES, 2011). Este progresso é um passo crucial na direção de uma educação que não apenas celebra a diversidade, mas também desafia preconceitos arraigados e promove um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DA REPRESENTATIVIDADE DE DOCENTES NEGRAS/OS NA EDUCAÇÃO

Nos últimos dez anos, as discussões sobre a posição da/o negra/o na sociedade brasileira evoluíram significativamente devido a iniciativas governamentais e movimentos sociais abrangentes. No que diz respeito às ações governamentais, destaca-se a criação da Secretaria da Igualdade Racial, um órgão com status de Ministério, estabelecido nos primeiros anos do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003. Nesse mesmo ano, foi promulgada a Lei 10.639/03, que trata do Ensino da Cultura Afrodescendente e estabelece diretrizes curriculares relacionadas a esse tema.

Esses marcos legais não apenas representam uma mudança importante na política brasileira, mas também refletem uma resposta às mobilizações sociais que defendem os direitos da população negra. Em particular, essas políticas públicas destacam a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equitativa na educação, reconhecendo o histórico de exclusão e discriminação enfrentado pelos negros no sistema educacional brasileiro.

É importante ressaltar o papel das ações afirmativas na luta por justiça social e igualdade para esse grupo historicamente margi-

nalizado. O sistema educacional brasileiro, ao longo de sua história, perpetuou a desigualdade ao oferecer uma educação de qualidade inferior aos negros e à população mais pobre em geral. A maioria dos recursos materiais, humanos e financeiros foi direcionada para um pequeno contingente da população que detém o controle político, econômico e social do país, ou seja, a elite branca.

Nesse contexto, as políticas de ação afirmativa têm sido cruciais para corrigir desigualdades profundamente enraizadas, garantindo o acesso de negros/os à educação de qualidade e criando oportunidades para quebrar o ciclo de discriminação sistêmica. Elas não apenas buscam promover a representatividade de professores negros na educação, mas também buscam transformar todo o sistema educacional brasileiro em um instrumento de justiça e igualdade.

Conforme Freitas (2019) destaca, a promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, representa um marco significativo na busca por uma educação mais inclusiva e equitativa. No entanto, a implementação eficaz dessa legislação demanda um compromisso constante com o aprofundamento e uma atenção contínua. Uma questão-chave que emerge é a necessidade de abordar o ensino sobre a temática racial desde a formação inicial das/os pedagogas/os, garantindo que as/os docentes estejam devidamente preparadas/os para lidar com essas questões de maneira sensível, informada e enriquecedora.

Para além da formação, uma série de desafios adicionais se apresentam na concretização da Lei 10.639/03. A produção de materiais didáticos apropriados e culturalmente sensíveis à temática racial é uma etapa fundamental, uma vez que o currículo precisa ser enriquecido por conteúdos que reflitam a diversidade étnico-racial do Brasil. Além disso, a capacitação de todas/os as/os profissionais envolvidas/os na educação, não apenas o corpo docente, é essencial. A educação é um esforço coletivo que envolve equipe gestora, orientadoras/es pedagógicas/os, equipes de apoio e outras/os profissionais.

Todas/os devem estar devidamente informadas/os e comprometidas/os com a promoção de uma educação antirracista e inclusiva.

Um terceiro desafio importante é a sensibilização da sociedade em geral para a relevância do ensino das relações étnico-raciais. Isso envolve não apenas a conscientização dos pais e responsáveis, mas também de toda a comunidade escolar e de políticos que tomam decisões sobre políticas educacionais. A compreensão de que o respeito à diversidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária é um passo crucial na implementação bem-sucedida da Lei 10.639/03. Portanto, a legislação representa não apenas um imperativo legal, mas também uma oportunidade de transformar a educação brasileira em um espaço onde a igualdade racial é valorizada e promovida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por adaptações significativas para incorporar aspectos relacionados à educação étnico-racial. Dentro das competências gerais estabelecidas, é relevante destacar algumas mudanças essenciais:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 9;10)

No item 6 das competências gerais da BNCC, destaca-se a necessidade de as equipes de desenvolvimento de conteúdo terem um olhar atento para compreender a “diversidade de saberes” presentes em cada localidade. Isso implica em desvincular-se da ideia de projetar um quadro irreal de imagens, valores e interesses, e em não supervalorizar representações que possam estar desconectadas do contexto em que as/os estudantes estão inseridas/os. Em outras palavras, embora seja importante ensinar sobre outras culturas e povos, é contraproducente negligenciar os valores e símbolos próprios da localidade, estado ou país. Além disso, é fundamental que as/os discentes, desde a educação infantil, possam se enxergar como cidadãos que, em algum momento, contribuirão para a coletividade e se beneficiarão das contribuições dos outros.

No item 8, a BNCC ressalta a impossibilidade de cuidar da “saúde física e emocional” própria e dos outros em um ambiente social hostil, onde prevalecem desrespeito e depreciação de valores devido a preconceitos como o racismo e a xenofobia. Isso não se trata de promover permissividade ou vitimização, mas de fomentar o respeito mútuo entre as pessoas, seja no contexto da sala de aula, seja nos espaços de convívio urbano. Nesse ponto, os termos “consciência crítica e responsabilidade” ganham pleno significado, abrangendo todas/os as/os envolvidas/os, inclusive as/os profissionais da educação, que desempenham um papel essencial na promoção de um ambiente saudável e respeitoso.

No item 9, a BNCC realça a importância de “exercitar a empatia”, o que implica em reconhecer que, muitas vezes, existe uma formação social prévia que não está necessariamente alinhada com a empatia em relação àquelas/es que são diferentes. Essa pré-formação social muitas vezes decorre da exposição à violência, tanto real como virtual, em famílias com pouca ou nenhuma estrutura de suporte. Também pode surgir do uso de mídias interativas sem um filtro crítico-moral por parte dos pais ou responsáveis, ou mesmo da vivên-

cia em comunidades em situação de risco. Portanto, o exercício da empatia requer o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos compreender e respeitar as diferentes perspectivas e vivências, e isso envolve um esforço conjunto da comunidade educacional e da sociedade em geral.

PROPOSIÇÕES PARA APRIMORAR A FORMAÇÃO DOCENTE: Uma Abordagem Antirracista

É essencial, como ponto de partida, compreendermos a essência da educação antirracista. Para alcançar essa compreensão, recorreremos ao conceito apresentado por Troyna e Carrington como um referencial fundamental.

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (Troyna e Carrington, 1990, p. 1)

A educação antirracista é uma abordagem pedagógica que visa desafiar e eliminar o racismo sistêmico presente na sociedade, além de promover a consciência, a equidade e o respeito à diversidade étnica. Ela não apenas reconhece a existência do racismo, mas também se empenha ativamente em combatê-lo por meio de práticas e políticas que valorizem a igualdade racial, a justiça social e a inclusão. Ela não se restringe à exploração de aspectos culturais, mas se estende a questões cruciais relacionadas ao poder, à exclusão e à justiça social. Isso implica que, além de examinar a cultura afro-brasileira, a educação antirracista também se dedica à análise profunda do racismo, da discriminação racial e das disparidades sociais (FERREIRA, 2012).

Para estreitar nossa discussão sobre a educação antirracista na formação de professores, é crucial considerar a situação atual da for-

mação docente no Brasil. Marli André, no livro “Práticas Inovadoras na Formação de Professores,” expõe uma realidade alarmante que impacta diretamente essa temática. Ela destaca que um grande contingente de professoras/es em exercício nas redes públicas de ensino, notadamente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, atua sem possuir a devida licenciatura na área que lecionam. Esse fenômeno, conhecido como “improvisação de profissionais,” representa uma preocupação central quando se aborda a qualidade da formação de docentes no contexto da educação antirracista.

Além disso, a alta taxa de evasão observada nos cursos de licenciatura traz à tona questões relevantes sobre a preparação dos docentes nesse cenário. A pesquisadora Gatti (2012) sustenta que os currículos de formação de docentes no Brasil estão desproporcionalmente inclinados para a formação disciplinar específica, por vezes eurocentrados, relegando a segundo plano os conhecimentos educacionais fundamentais e o desenvolvimento das competências necessárias para o trabalho na docência. Essa ênfase excessiva na formação disciplinar em detrimento da preparação pedagógica adequada tem repercussões diretas na qualidade do ensino e, por conseguinte, na eficácia da educação antirracista, uma vez que a habilidade de abordar questões raciais de maneira sensível e eficaz é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e antirracista.

Nesse contexto, torna-se evidente que a formação de docentes desempenha um papel crucial na promoção da educação antirracista. Reformar os currículos e enfatizar a formação pedagógica sólida são passos essenciais para assegurar que as/os educadoras/es estejam devidamente preparadas/os para abordar questões raciais e contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Portanto, a formação de professores representa um ponto de intervenção significativo na busca pela efetiva implementação da educação antirracista no contexto educacional brasileiro.

A análise realizada por André (2016) em relação às ementas das disciplinas ligadas à educação e práticas educativas revela uma série de desafios na formação docente. Ela observa que muitas dessas ementas são genéricas e frequentemente apresentam repetições e superposições de conteúdos entre si. Além disso, identifica a falta de uma abordagem interdisciplinar, o que significa que os conhecimentos da área não são integrados de maneira eficaz. Também é destacada a escassez de abordagens práticas e direcionadas à educação básica, o que é crucial para preparar futuras/os docentes para os desafios reais das salas de aula. Esses achados ressaltam a necessidade premente de uma revisão profunda na estrutura curricular dos cursos de formação, a fim de garantir que ofereçam uma preparação mais abrangente e alinhada com as demandas do campo educacional.

Por sua vez, Gatti (2012) chega à conclusão de que os currículos dos cursos de formação precisam ser “reimaginados” para proporcionar uma formação mais completa e adequada às necessidades da profissão docente. Isso implica em uma reorientação do foco dos currículos, priorizando não apenas o domínio dos conteúdos específicos, mas também a capacitação pedagógica necessária para a efetiva atuação em sala de aula. A formação de professoras/es não deve ser uma mera acumulação de conhecimento teórico, mas sim um processo que as/os preparem para enfrentar os desafios da prática docente de forma eficaz e reflexiva.

No contexto das políticas públicas, André (2016) ressalta uma desconexão entre o discurso sobre a importância da educação, dos docentes e a realidade das ações implementadas. Ela aponta áreas críticas que carecem de atenção, como a formação inicial de docentes, as oportunidades de progressão na carreira, o apoio pedagógico e o desenvolvimento de licenciaturas mais abrangentes e inovadoras. A autora argumenta que é crucial investir de maneira significativa na formação, uma vez que isso é um fator determinante para assegurar uma educação de qualidade para todas/os as/os estudantes. Portan-

to, os desafios identificados por essas/esses pesquisadoras/es ressaltam a necessidade de reformas substanciais na formação e no apoio à profissão docente para alcançar uma educação mais equitativa e inclusiva.

CONCLUSÃO

A construção da identidade negra é um processo intrincado e desafiador que se desenvolve ao longo da vida de uma pessoa. Para docentes negros/os, esse percurso pode ser particularmente complexo, dado o enfrentamento de pressões e preconceitos tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Nesse contexto, a formação docente emerge como uma alavanca significativa na construção e fortalecimento desta identidade dessas/es profissionais.

A integração de conteúdos que promovam a conscientização sobre a história e cultura afro-brasileira, bem como abordem as questões raciais e a educação antirracista nos currículos de formação inicial e continuada é um primeiro passo fundamental. Isso possibilita que futuros e atuais docentes adquiram as ferramentas necessárias para compreender e enfrentar os desafios relacionados à questão racial em seu ambiente de trabalho.

Além disso, as instituições de formação docente desempenham um papel preponderante na promoção de ambientes de aprendizagem seguros e acolhedores para pessoas negras. Ao criar espaços nos quais esses profissionais se sintam valorizadas/os e respeitadas/os em suas identidades, a formação docente pode catalisar o desenvolvimento de uma identidade negra mais fortalecida. Isso, por sua vez, contribui para a formação de profissionais docentes mais conscientes e comprometidos com a luta contra o racismo e a discriminação racial.

A educação não se limita a transmitir conhecimentos, mas deve ser vista como uma ferramenta poderosa para a promoção da

equidade, inclusão e justiça social. Ao investir na formação de docentes que estão engajadas/os na construção de uma identidade negra robusta e na luta antirracista, estamos pavimentando o caminho para uma educação mais igualitária e para uma sociedade na qual a diversidade é verdadeiramente valorizada. Portanto, a formação docente se mostra um elemento central na transformação da realidade racial no Brasil e na construção de um futuro mais igualitário.

REFERÊNCIAS

André, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

Brasil. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por amostra de Domicílios, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua**. 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>> acesso em: 13 out. 2023.

Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> acesso em: 13 out. 2023.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Pluralidade Cultural**. Secretaria de Educação Fundamental, p.137. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pluralidade.pdf>> acesso em: 13 out. 2023.

Canen, A.; Moreira, A. F. B. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: Ênfases e omissões no currículo. São Paulo: Papyrus, 2001. p.15-44.

Ferreira, Aparecida de Jesus. **Educação antirracista e práticas em**

sala de aula: uma questão de formação de professores. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, Maio/Ago 2012.

Gatti, B. **Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

Gomes, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** Política & Sociedade, [S.L.], v. 10, n. 18, p. 133-154, 27 abr. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p133>>. Acesso em: 13 out. 2023.

Gomes, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

Queiroz, R. S. (Org.) **O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza.** São Paulo: Senac, 2000.

Troyna, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform.** London: Routledge, 1990.



A CONSTITUIÇÃO EM MIÚDOS II COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: um diálogo com estudantes do Instituto Federal do Maranhão de Imperatriz

Erica de Sousa Costa¹
Fernando Bezerra Chagas²
Adriano Bezerra Pereira³

Resumo: A pesquisa investiga o direito fundamental à educação em harmonia com um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): o ODS 4 - educação de qualidade. Nesse sentido, visa-se analisar a prática educativa formulada para colaborar com o alcance da educação de qualidade. Assim, levanta-se a Constituição em Miúdos II para trabalhar seus conceitos através da produção de slides com alunos do 2º ano do curso de Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), campus Imperatriz-MA. Se atem, de forma primordial, em relação à abordagem, ao método dedutivo e, de modo auxiliar,

1 Especialista em Informática na Educação, IFMA/SRM, erica.costa.uf@gmail.com.

2 Doutorando em Computação, IFMA/Carolina, fernando.chagas@ifma.edu.br.

3 Doutor em Física, IFMA/Imperatriz, prof.adriano.bezerra@acad.ifma.edu.br.

quanto ao procedimento, ao método empírico/experimental. Recorre-se ainda à análise de conteúdo, revisão bibliográfica, pesquisa documental, coleta de dados primários, questionários e pesquisa de campo. Os resultados demonstram que a intervenção explicitada na presente investigação constitucional aponta caminho para contribuir com a efetividade do ODS estudado, identificando-se como critérios apropriados para a confecção da prática educativa: (i) alcance social, (ii) criatividade, (iii) satisfação dos alunos, (iv) eficiência didática, (v) replicabilidade, (vi) desburocratização, (vii) efetividade, (viii) baixo custo para implementação da prática e (ix) inovação. Infere-se que, dentre tais critérios, ressalta-se o alcance social por conta da vulnerabilidade socioeconômica, demarcada na pesquisa, em razão do estado do Maranhão ser evidenciado pelo fornecimento de trabalho análogo à escravidão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Cidadania. Município de Imperatriz. Dados e Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Brasil da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) são objeto de estudo no campo da educação, em especial, pela configuração do ODS 4 como educação de qualidade. Declara-se que: “os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. [...]” (ONU, 2021, n. p.).

Inclusive, alguns atos são aplicados pelo Poder Judiciário brasileiro como ações de atenção a crianças e adolescentes, dentre elas pode-se citar, de forma exemplificativa, o Pacto Nacional pela Primeira Infância, estabelecido entre o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e outros participantes, que compreende a rede de proteção à infância na esfera do Brasil (CNJ, 2019).

O Tribunal de Justiça de Roraima (TJ/RR), “[...] por meio do programa Justiça Comunitária [...], busca fortalecer as relações no ambiente escolar, para minimizar conflitos, levando aos docentes uma prática de reconhecimento e consciência das emoções, tendo o diálogo como ponto de partida.” (BRASIL, 2023, n. p.).

O Tribunal de Justiça do Maranhão (TJ/MA), por sua vez, criou o Prêmio Luiz Alves Ferreira - Luizão, de Promoção à Diversidade e Combate à Discriminação, o qual se volta para práticas: “[...] com temática antidiscriminatória, que promovam a diversidade e estimulem atitudes de combate ao preconceito no âmbito do Poder Judiciário do Maranhão [...] e de escolas públicas do ensino médio [...]” (UFMA, 2023a, n. p.).

Nessa lógica, a pesquisa aspira investigar fatores tendentes em colaborar com o alcance do ODS 4, norteada pela presente questão: *Como o ensino da Física pode ser utilizado para intensificar a compreensão sobre a Constituição em Miúdos II na dimensão do curso de Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) de Imperatriz com vistas ao alcance da educação de qualidade?*

Para tanto, aplica-se, de forma primordial, o método dedutivo de pesquisa e, de modo auxiliar, o método de procedimento experimental/empírico. Aliás, utiliza-se a análise de conteúdo, revisão bibliográfica, pesquisa documental, coleta de dados primários, aplicação de questionários (com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE) e pesquisa de campo.

Em adição, vale pontuar o seguinte esclarecimento sobre prática educativa: “[...] reconhecemos que compete ao professor assegurar, no desenvolvimento de sua Prática Educativa, a orientação para finalidades sociais e políticas, adaptando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-la.” (UTTA, 2011, p. 105). Assim, evidencia-se a pertinência dos estudos aqui desdobrados.

Por conseguinte, a prática educativa foi aplicada no IFMA de Imperatriz em razão da sua estrutura para a realização de experimento com emprego de recursos midiáticos. Soma-se a isso o fato de que a disciplina de Física foi adotada para efetuar a prática educativa, pois apresenta coerência com os ensinamentos da ciência e da tecnologia.

Sob esse ângulo, o objetivo geral consiste em analisar a prática educativa formulada para contribuir com o alcance da educação de qualidade. Nesse raciocínio, argumenta-se que os estudos desvendados têm pertinência temporal, já que envolvem o ODS 4. Por consequência, a análise tem, ainda, importância acadêmica, uma vez que formula proposta pedagógico-metodológica para obter a educação de qualidade. Seguindo essa linha de pensamento, acredita-se que o trabalho tem relevância para a sociedade, pois estuda a educação que é classificada como direito social de acordo com a Constituição de 1988. Portanto, os resultados da investigação se voltam para benefício da sociedade.

Por decorrência, o trabalho em tela visa: (i) verificar a Constituição em Miúdos II, (ii) levantar elementos adequados para a construção de prática educativa efetiva e (iii) aferir o critério de destaque da prática educativa realizada. Nesse compasso, é coerente compartilhar, na próxima seção, os fundamentos de natureza acadêmica que embasam e sustentam a investigação científica comprimida nesse escrito.

A EDUCAÇÃO COMO OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL DA AGENDA 2030 DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Essa investigação se caracteriza como pesquisa de campo, eis que aplica uma prática educativa em sala de aula com vistas em testar sua efetividade. Vale informar que a pesquisa foi direcionada para

alunos do 2º ano do curso de Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFMA/Imperatriz (IFMA, 2023), na aula de Física.

Os estudantes participantes da pesquisa são identificados nesse trabalho com o termo E, seguido, de forma sequencial, de um número em ordem crescente. Por exemplo: E1, E2, E3, etc. Além disso, cabe observar que, na parte de produção dos dados, escolheu-se o questionário aberto com seis perguntas, as quais foram respondidas através de correio eletrônico, sendo os dados gerados durante os meses de agosto e setembro de 2022. Ressalta-se que todos os alunos assinaram o TCLE.

Averigua-se, então, a importância social da apreciação efetuada, já que empreende prática educativa para estimular a aprendizagem de discentes que estudam no IFMA. O estado do Maranhão, por sua vez, é levantado em decorrência da situação de vulnerabilidade socioeconômica acentuada pelas evidências de trabalho análogo à escravidão (SMARTLAB MPT-OIT, 2017; ARAÚJO, 2021).

Explorando a Constituição em Miúdos II

A inserção tecnológica se configura na criação de prática educativa com foco na educação de qualidade, ODS 4. Nessa lógica, “a discussão acerca da educação como direito social e de sua qualidade passa necessariamente pela discussão do financiamento da educação. [...]” (SILVA; ALVES, 2021, p. 6).

Logo, o diálogo sobre a educação como direito social e a obtenção de qualidade da mesma engloba o campo financeiro. Por conseguinte, de forma a articular a prática educativa para fomento do ODS 4, apresenta-se a capa da Constituição em Miúdos II (FIGURA 1).

Figura 1 – Constituição em Miúdos II



Fonte: Constituição... (2018).

Sob esse ângulo, observa-se que o material selecionado trabalha a concepção de cidadania. Por isso, a cidadania sob um novo olhar consiste em um conjunto de ações visando outra forma de conceber as interações na sociedade, não apenas a inserção no ordenamento político de modo formal, mas sim um modelo isonômico de relacionamentos em todos os graus, até novos regramentos para convivência nas ambiências sociais, como, por exemplo, por meio de resoluções amigáveis de controvérsias (DAGNINO, 2004).

De tal maneira, articula-se a noção de cidadania como sendo algo ligado com uma inclusão efetiva na sociedade. Nesse raciocínio, convém destacar que o IFMA/Imperatriz (IFMA, 2023) é tido como

cenário apropriado para aplicação da prática educativa que focaliza na efetividade do ODS 4.

Vale destacar que os alunos participantes da pesquisa foram convidados para produzirem slides, um Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), a partir da Constituição em Miúdos II, colocada como uma ferramenta para construção do conhecimento com estudantes do IFMA/Imperatriz, do curso de Técnico em Informática, 2º ano.

ANÁLISE DE VETORES QUE DÃO BASE PARA A FORMULAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EFETIVA

É importante observar que a pesquisa em tela aplica o método dedutivo, qual seja: “a dedução consiste em tomar como ponto de partida afirmações teóricas de caráter geral, que funcionam como premissas supostamente aplicáveis a determinada situação problemática particular. [...]” (FONSECA, 2009, p. 48). Nessa concatenação, imprime-se que o presente trabalho parte de uma concepção global, sob o olhar da ONU, que categoriza a educação de qualidade como ODS 4 e traz esse vetor para a sala de aula, a fim de ver a utilização de lições em uma abordagem interdisciplinar.

Inclusive, recorre ao método empírico, a saber: “[...] a pesquisa empírica é saudável, porque areja a dogmática exageradamente ensimesmada em seus próprios conceitos. Graças à pesquisa empírica, o pesquisador sai da biblioteca e entra em contato com os fatos tal como se apresentam. [...]” (FONSECA, 2009, p. 54). Desse modo, evidencia-se que o estudo examina os acontecimentos em uma vertente experimental. Note-se ainda que: “[...] a pesquisa empirista levará em consideração a experiência fática da qual se possam inferir conclusões com alto grau de certeza científica.” (MEZZAROBIA, 2009, p. 99). Sob esse prisma, a pesquisa é realizada na ambiência do IFMA/Imperatriz, com alunos do 2º ano do curso de Técnico em Informática, os quais, por seu turno, participam da dinâmica elaborada

na aula de Física, na qual foram desafiados a modelar a Constituição em Miúdos II em formato de slides.

Além do mais, emprega a análise de conteúdo, “[...] aportando um referencial interpretativo [...]” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 105). Então, observa-se a importância de diagnosticar os dados levantados a partir da análise feita. Aliás, utiliza a revisão bibliográfica, eis que: “[...] a coleta bibliográfica, portanto, é indispensável, mesmo quando o estilo de pesquisa é o empírico [...]” (FONSECA, 2009, p. 52). Ademais, “[...] a boa construção da revisão bibliográfica dirá muito sobre a seriedade do esforço de pesquisa de seu autor e será, sem sombra de dúvida, uma passagem extremamente segura para a fase de apreciação crítica de seu objeto. [...]” (MEZZAROBBA, 2009, p. 158). Também assim, “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma.” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 200). Desse modo, fica clara a influência das contribuições intelectuais trazidas ao trabalho para conceder consistência para os estudos desenvolvidos.

Nesse encadeamento de ideias, se faz necessário investigar alguns documentos para descortinamento dos estudos. Gil (2009) coloca que a pesquisa documental focaliza na utilização de materiais que ainda não foram tratados como objeto de investigação científica. Sendo assim, tem-se aqui a Constituição em Miúdos II como ferramenta utilizada para estimular a consubstanciação do conhecimento com enfoque na consistência da informação, trabalhando-se, portanto, com a coleta de dados primários. Nessa vertente, acerca da aplicação de questionários, é conveniente expressar: “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 216). Dessa forma, a pesquisa com questionários serve para apurar a realidade investigada.

Nessa linha de articulação, é cabível assinalar que a pesquisa de campo: “[...] se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 202-203). Com base nesse argumento, é pertinente lembrar que a investigação se desenvolve no Maranhão, de forma específica, no município de Imperatriz, com foco na educação de qualidade (ONU, 2021) e no direito fundamental e social à educação (BRASIL, 1988).

Nesse caminho, “[...] a CF avança no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação. A dinâmica política segue, contudo, demarcando, para a maior parte da sociedade, uma cidadania tutelada, restrita e funcional ou de segunda ordem.” (DOURADO, 2019, p. 7). Por conseguinte, muito embora se estabeleça a garantia do direito à educação, em termos práticos a concepção de cidadania encontra-se limitada. De forma a justificar essa colocação, é adequado elucidar que o Observatório Digital do Trabalho Escravo no Brasil mostra que o Maranhão, inclusive, se evidencia pela quantidade de egressos analfabetos residentes (SMARTLAB MPT-OIT, 2017). A confirmar essa afirmação, a tese vencedora (UFMA, 2022; UFMA, 2023b), a qual discute sobre o trabalho escravo contemporâneo, revela: “[...] o Maranhão [é] um dos estados com maior número de trabalhadores resgatados no Brasil.” (ARAÚJO, 2021, p. 129). Nesse compasso, é válido trazer o artigo 149 da Lei nº 10.803/2003, nesses termos:

Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto:

Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência.

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem:

I – cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho;

II – mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho.

§ 2º A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido:

I – contra criança ou adolescente;

II – por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem.
(BRASIL, 2003, n. p., grifo nosso).

A partir disso, verifica-se a relevância da efetivação de atividades de natureza social no Maranhão com vistas a fortalecer o lado da cidadania para prevenção de conflitos. “Compreendemos que as violações aos direitos humanos afetam a sociedade em geral, porém, há um impacto mais intenso naqueles que trabalham diretamente em sua defesa, a saber: os defensores dos direitos humanos [...]” (DE MENDONÇA; PASSOS; MORGAN, 2021, p. 118). Diante disso, afere-se que a luta pela concretização de tais direitos envolve uma intensa postulação. É importante ressaltar que os direitos da pessoa humana consubstanciam as liberdades e garantias a que todos os indivíduos têm direito e que são importantes para viver com dignidade (MADUREIRA; COSTA; MESQUITA, 2022). Então, os aludidos direitos interligam-se com a dignidade do sujeito.

Nesse viés investigativo, articula-se a prática educativa como forma de incentivar a aprendizagem sobre a Constituição Federal (CF). Assim, solicitou-se para os participantes da pesquisa que elaborassem slides a partir da Constituição em Miúdos II. Por decorrência, apresentam-se percepções dos estudantes sobre a dinâmica empreendida. A partir da análise dos dados da pesquisa, desvela-se que parte expressiva dos alunos avaliou a prática como boa para a consecução da aprendizagem sobre o saber multiletrado. Com base no exame

feito, apura-se que a maioria dos discentes levantou características distintas acerca da prática educativa aplicada. Descortina-se ainda que parte importante dos participantes da pesquisa apresentou uma percepção autônoma no caminho da construção do conhecimento, demonstrando independência intelectual.

Também assim, nesse diagnóstico, fica clara a influência da informática na educação, pois a estratégia uniu esses campos em uma tendência interdisciplinar. Além do mais, observa-se o discernimento dos estudantes para a formação de uma consciência cidadã atenta para a interpretação de direitos e deveres a partir da tradução da Constituição em Miúdos II, considerando-se o aspecto da prevenção de litígios estimulada pela compreensão de saberes ligados ao universo da cidadania. Por isso, acredita-se que a prática postulada pode incutir a aprendizagem de estudantes com foco na consistência da informação à luz da educação de qualidade. Cumpre reforçar que um dos fatos principais tangentes à educação popular enfoca na linguagem como meio de criação da cidadania (FREIRE, 1992).

Em complemento a isso, vale sublinhar a seguinte postulação de um dos respondentes da pesquisa sobre a prática educativa utilizada: “[...] é bastante interessante, mas bem simples, o que te faz querer se aprofundar no assunto.” (E1). Aliás: “os participantes do diálogo são inteligentes e nos falam informações muito importantes.” (E3). Inclusive, cabe realçar: “achei bastante interessante e dinâmico a forma que você tem que realmente estar envolvido e disposto a **ser o mais original possível.**” (E4, grifo nosso). Sendo assim, com base nos trechos trazidos, constata-se que a prática promoveu diferentes percepções nos respondentes da pesquisa. Nesse raciocínio, é adequado enfatizar: “[...] ao fazer a prática me deu uma base sobre o assunto.” (E6). Assim, é conveniente explicitar:

[...] eu entendi diversos ensinamentos sobre política, leis e termos que não entendia para que serviam, como a tributação e as leis or-

çamentárias. [...] eu gostei e me senti mais instigado, [...] pensei em fazer um conteúdo mais simples, assim como os diálogos no avião em que a narrativa da Constituição em Miúdos II acontece [...]. Foi divertido fazer os diálogos e eu gostei bastante dos desenhos e dos significados de algumas palavras no livro da Constituição em Miúdos II. (E7).

Sob esse olhar, articula-se esse relato: “[...] pois eu tinha que me questionar, para depois fazer os questionamentos. Assim, o modo de compreensão fica mais dinâmico.” (E8). Além disso, sobre a proposição aplicada em sala, articula-se como ponto de interesse: “a prática do mesmo e o acesso a conteúdos encontrados na internet.” (E10). Por outro lado, deslinda-se essa impressão: “um pouco, pois eu não tinha muito interesse sobre esses assuntos, pois já sabia um pouco, mas foi até fácil ler tudo pra fazer o slide direitinho e responder essas perguntas também.” (E11). Inclusive, vale trazer a seguinte pontuação: “[...] eu me senti desafiada, pois ao pesquisar por detalhes fui exposta a uma maior complexidade do assunto.” (E13).

Desse modo, verifica-se que os respondentes revelam suas reais impressões acerca do estudo intercambiado com recursos midiáticos. É importante enfatizar que por meio da adoção de ideias de cunho inclusivo no meio escolar, se torna relevante ajustar os currículos, assim como a forma de avaliar atrelada à formação de docentes, aliando-se, para tanto, o esforço por uma política de educação que privilegie a diversidade (SILVA, 2012).

Nessa trilha, destrincha-se: “Com certeza! É uma forma interativa de desenvolver a habilidade de leitura de alguns alunos que não o fazem com frequência, assim no mais, desenvolve o interesse do aluno pela matéria e assuntos relacionados em aulas dinâmicas.” (E15). No entanto, nesse viés, desvencilha-se, também: “para ser sincero, mais ou menos. Porém no final acabei me interessando bastante, quando estava fazendo vi que era bem legal, botei a cabeça pra pensar (KKKKKKK, não sei se pode rir, desculpa).” (E16, [sic]). Insta

destacar que a assimilação de conceitos merece ser tentada de forma ampla para contemplar as lições humanísticas acopladas com o fator cultural, a abarcar de modo holístico as pessoas. Isso acontece porque a educação inclusiva concebe que o fato de índole humana e o agente ligado à cultura são impactantes para a construção da personalidade de cada sujeito (ALVES, 2012).

Também assim, compartilha-se tal ponderação: “[...] observei cada detalhe da Constituição em Miúdos.” (E18). Junto a isso, desvela-se que: “A informática tem hoje em dia um papel fundamental na educação de qualidade [...]” (E19). Logo, atem-se a isso: “[...] como já foi dito foi uma coisa boa que incentiva a criatividade de uma pessoa, [...] eu mesmo senti um pouco de dificuldade, pois tive que colocar com minhas próprias palavras [...]” (E20). Nessa construção crítica de saberes, vale dizer: “que na prática, precisamos ajudar no mundo.” (E21). De tal maneira: “[...] eu não saberia sobre a Constituição em Miúdos se não tivesse feito a atividade.” (E23).

A educação inclusiva tende em manifestar sua durabilidade (GOMES, 2014). Como decorrência, questiona-se acerca da forma adequada de modelar o currículo para educandos da educação inclusiva (CUNHA, 2016). Então, observa-se a importância da aplicação da prática educativa interdisciplinar no cenário do IFMA/Imperatriz como estratégia para instigar atos tendentes em solidificar o ODS 4.

Compartilhamento de slides

Assim sendo, vale compartilhar alguns dos slides produzidos pelos discentes colaboradores da pesquisa, conforme exposto a seguir (FIGURA 2).

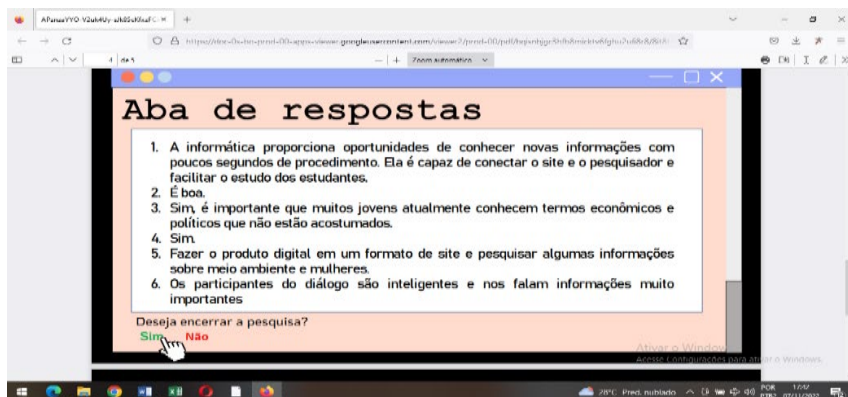
Figura 2 – Slide - Tradução de tópico da Constituição em Miúdos II



Fonte: Elaborado por participante da pesquisa.

Com base nisso, desvenda-se a praticidade da metodologia tentada. Ao examinar isso, desvela-se a possibilidade de compartilhar essa prática com outras realidades educacionais no sentido de estimular a aprendizagem multiletrada do alunado, visando ao cumprimento da educação de qualidade sob a luz do ODS 4. Nessa trilha de estudos, exhibe-se slide produzido por um aluno participante da pesquisa (FIGURA 3).

Figura 3 – Slide - Abordagem da Constituição em Miúdos II no mundo da cibercultura



Fonte: Elaborado por respondente a partir do questionário aplicado.

A partir disso, observa-se a importância do elemento criatividade no desenvolvimento da atividade proposta. Aliás, vale reforçar que a consecução de iniciativas reconhecidas no universo educativo está interconectada com os componentes da criatividade e do esforço (PERISSÉ, 2012).

Desse modo, passar a ser um leitor e desenvolver a prática da leitura com intensidade consiste em um conjunto de procedimentos que caberia ter começo nos anos iniciais dos escolares, quando eles iniciam a decodificação das letras elementares comparando-as com utensílios. É nesse momento que convém o incentivo no caminho da leitura. O aconselhável é mostrar, a princípio, contos de fadas para estimular e valorizar a criatividade e, assim, a análise minuciosa de algo. A falta da leitura nas etapas primárias da escola influi na deficiência de leitores, motivo pelo qual vários ingressam na universidade sem ter experienciado os diversos períodos de consubstanciação de um leitor analítico (FERREIRA; MARTINS, 2022). Nessa linha de argumentação, fica clara a pertinência da investigação, eis que:

Diante do aumento do desemprego, das mudanças na agenda pública, do enfraquecimento e da desestruturação de instituições e programas sociais no Brasil, do baixo apoio à agricultura familiar e a outras políticas públicas indutoras do desenvolvimento, desde 2015, vem se observando um expressivo aumento do número de pessoas em situação de extrema pobreza e da desigualdade de renda (KOURY; REYMÃO; OLIVEIRA, 2021, p. 76).

Então, ressalta-se o alcance social da prática efetivada, pois prioriza a aquisição de conhecimentos em prol de grupo de estudantes de estado brasileiro que se evidencia pelo aspecto da vulnerabilidade socioeconômica. Verifica-se, nesse viés, que a prática educativa impulsiona a interpretação de dados na dimensão do ciberespaço. Depreende-se que a prática empreendida envolve: (i) alcance social, (ii) criatividade, (iii) satisfação dos alunos, (iv) eficiência didática, (v) replicabilidade, (vi) desburocratização, (vii) efetividade, (viii) baixo

custo para implementação da prática e (ix) inovação, com ênfase para o alcance social. Portanto, fica clara a coerência e consistência do trabalho em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa discorre sobre a construção de uma prática educativa utilizando-se para tanto a Constituição em Miúdos II como ferramenta para incentivar a aprendizagem em uma aula de Física. Denota-se que o estudo no universo da cibercultura revela-se de forma dinâmica (conceito físico), ao passo que o ensino tradicional é marcado pelo aspecto estático. Deduz-se que a produção criativa de slides (numa abordagem que explorou a multimodalidade da linguagem - texto e imagem) tendeu em comunicar saberes acerca da Constituição em Miúdos II.

Apura-se que a prática educativa, nesse viés, consistiu em uma forma de otimizar a interpretação de dados na dimensão cibernética, a contemplar os critérios: (i) alcance social, (ii) criatividade, (iii) satisfação dos alunos, (iv) eficiência didática, (v) replicabilidade, (vi) desburocratização, (vii) efetividade, (viii) baixo custo para implementação da prática e (ix) inovação, com enfoque para o alcance social. É pertinente a realização de mais estudos sobre o tema para o compartilhamento de novas descobertas científicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ARAÚJO, Bruna Feitosa Serra de. **Trabalho escravo contemporâneo no Maranhão**: uma análise da Lista Suja do Ministério do Trabalho como ação de repressão econômica. 2021. 242 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil [de] 1988**. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.803, de 11 de dezembro de 2003**. Altera o art. 149 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para estabelecer penas ao crime nele tipificado e indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.803.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Tribunal de Justiça de Roraima. **VOLTA ÀS AULAS** - Justiça Comunitária abre agenda de ações com a oficina sobre acolhimento e afeto na escola. [Boa Vista, RR], 2023. Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br/index.php/noticias/16376-volta-as-aulas-justica-comunitaria-abre-agenda-de-acoes-com-a-oficina-sobre-acolhimento-e-afeto-na-escola>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Pacto Nacional Pela Primeira Infância**. [Brasília, DF]. 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/pacto-nacional-pela-primeira-infancia/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

CONSTITUIÇÃO em miúdos II. [Texto de Madu Macedo]. Brasília, DF: Senado Federal, 2018. 139 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/542309>. Acesso em: 3 jun. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak. 2016.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Revista Política & Sociedade**. Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 139-164. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983>. Acesso em: 1 ago. 2023.

DE MENDONÇA, Amanda André; PASSOS, Pâmella; MORGAN, Evelyn. Educadores são defensores dos Direitos Humanos?. **LexCult**:

revista eletrônica de direito e humanidades, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 113-119, nov. 2021. ISSN 2594-8261. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/558>. Acesso em: 29 dez. 2022

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3Ljx-SXYrmZDgFWwk7tG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2023.

FERREIRA, Maria Mary; MARTINS, Carlos Wellington. Políticas públicas de bibliotecas, leitura e escrita no Brasil: desmobilização e resistência em tempos sombrios. **Revista De Políticas Públicas**, 26(Especial), 546–563. 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20301>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FONSECA, Maria Guadalupe Piragibe da. **Iniciação à pesquisa no direito: pelos caminhos do conhecimento e da invenção**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Marise Miranda. **O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Curso Técnico em Informática**. 2023. Disponível em: <https://imperatriz.ifma.edu.br/cursosofertados/curso-tecnico-em-informatica/>. Acesso em 18 out. 2022.

KOURY, Suzy Elizabeth Cavalcante; REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão; OLIVEIRA, Felipe Guimarães de. **Direito ao Desenvolvimento**

to no Estado Neoliberal: a Renda Básica Universal e Incondicional Como Alternativa à Redução da Desigualdade Social no Brasil. **Direito Público**, 18(97). <https://doi.org/10.11117/rdp.v18i97.5411>. 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5411>. Acesso em: 3 dez. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MADUREIRA, Amanda Silva; COSTA, Flávio Vinícius Araújo; MESQUITA, Sílvio Carlos Leite. Direitos Humanos: segurança pública e movimentos sociais na atual conjuntura da pandemia. In. RAMOS, Paulo Roberto Barbosa; CARVALHO, Márcia Haydée Porto de; RAMOS, Edith Maria Barbosa. **Crise democrática e direitos fundamentais**. Curitiba: CRV, 2022.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. [Brasília, DF]. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 4 maio 2021.

PERISSÉ, Gabriel. **A arte de ensinar**. São Paulo: Saraiva. 2012.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes. 2012.

SILVA, Emanuella Gianna Barbosa da; ALVES, Antonio Sousa. A educação como direito social no Brasil e o desafio da qualidade. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e417101422256, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i14.22256. Disponível em: <https://rsd-journal.org/index.php/rsd/article/view/22256>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SMARTLAB MPT-OIT. **Observatório Digital do trabalho escravo no Brasil**: Nota Técnica SMARTLAB n.º 1/2017. Coordenação Técnica: Luís Fabiano de Assis; Luis Fujiwara. Brasília, DF: Smartlab de Trabalho Decente do MPT e da OIT no 2015 2017. [versão 1.0].

Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/genericdocument/wcms_555892.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Análise da Lista Suja do Trabalho Escravo garantiu Prêmio Fapema 2022 para aluna de Políticas Públicas da UFMA.** 2023b. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/analise-lista-suja-do-trabalho-escravo-no-maranhao-garantiu-premio-fapema-2022-para-aluna-de-politicas-publicas-da-ufma>. Acesso em 4 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Coordenador do PPGDIR e egressa do programa de pós-graduação em políticas públicas da UFMA ganham prêmio Fapema 2022.** 2022. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/noticias_desc_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1161¬icia=269447880. Acesso em 4 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **TJ-MA abre inscrições para a 2ª edição do Prêmio Luizão.** 2023a. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/tj-ma-abre-inscricoes-para-a-2a-edicao-do-premio-luizao>. Acesso em 21 jan. 2023.

UTTA, Bergson Pereira. **EDUCATIONAL PRACTICE IN HIGHER EDUCATION OF UFMA: theoretical concepts and methodological implications in bachelor of education.** 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.



DIÁRIO DE UMA PROFESSORA: um olhar sobre TEA no CEI Diva Corvelo em Timbiras/MA

Maria Luana Lima da Silva¹
Kelly Almeida de Oliveira²
Aldineia Lima Costa³

Resumo: O presente trabalho aborda o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola da Educação Infantil de Timbiras/MA, como um dos fatores de grande importância para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças autistas. O TEA é um transtorno invasivo do desenvolvimento, que persiste por toda vida e não apresenta causas totalmente esclarecidas sobre ele, ou seja, no que diz respeito a este transtorno é classificado por prejuízos na tríade: comportamento, linguagem e socialização. Diante disso, essa pesquisa é sobre a prática docente da primeira autora com uma criança autista de uma escola em Timbiras/MA. A pesquisa tem como objetivo analisar os desafios encontrados no trabalho pedagógico em atenção à criança com TEA na Educação Infantil. Tomou-se

-
- 1 Licenciada em Pedagogia, Secretaria Municipal de Timbiras, Timbiras, luhandra-de247@gmail.com
 - 2 Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, UFMA, Codó, ka.oliveira@ufma.br
 - 3 Licenciada em Letras e Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Gestão Escolar, Secretaria Municipal de Timbiras, Timbiras, aldineiatimbiras@gmail.com

como referência os estudos de Kanner (1943), Vygotsky (1983) e Asperger (1944). Optamos pela pesquisa autobiográfica para registrar o cotidiano escolar e os desafios do processo de ensino-aprendizagem de uma criança com autismo. Desenvolveu-se, assim, um estudo de caso autobiográfico, empregado para acompanhar as práticas pedagógicas em uma escola do município de Timbiras/MA. O participante do estudo de caso corresponde a uma criança diagnosticada clinicamente com TEA e a pesquisa autobiográfica se refere às anotações e reflexões da primeira autora sobre o cotidiano, os desafios, as práticas pedagógicas inclusivas, numa perspectiva de trabalho colaborativo e as possibilidades de envolvimento da criança com TEA. Assim, concluímos que há divergências de abordagens teóricas sobre o tratamento do TEA, sobre concepção, causas, intervenção e as principais contribuições na área.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Práticas pedagógicas. Pesquisa Autobiográfica. Timbiras/MA.

INTRODUÇÃO

O presente texto foi organizado a partir do Trabalho de conclusão de curso (TCC) da primeira autora defendido no Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Codó (CCCO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2023. O Autismo ou também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento que aparece nos três primeiros anos de vida e interfere no desenvolvimento cerebral normal das habilidades sociais e da comunicação, a partir do último DSM que é “um instrumento desenvolvido para ser aplicado por profissionais habilitados, com experiência clínica e sólido conhecimento da psicopatologia” (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014 p. 82).

O TEA costuma apresentar uma grande variedade de sintomas diferentes. Atualmente ainda não são conhecidas as causas desse transtorno. As pesquisas sugerem que existe uma combinação de

fatores genéticos e ambientais. Além disso, pela complexidade do transtorno não existe ainda um tratamento padronizado para o TEA, mas existem vários métodos e formas de trabalhar com a criança. No entanto, os profissionais partem da mesma opinião, de que, quanto antes se detecte, maiores efeitos positivos haverá sobre os sintomas e atitudes. Os tratamentos incluem terapias comportamentais, como outras.

A pesquisa está pautada no reconhecimento da integralidade da pessoa e da necessidade de um trabalho pedagógico que amplie as possibilidades formativas da criança na educação infantil. Diante disso, essa pesquisa é sobre a prática docente da primeira autora com uma criança autista de uma escola em Timbiras/MA, orientada pela questão: que desafios são encontrados no trabalho pedagógico em atenção à criança com TEA na Educação Infantil? Como objetivo, buscamos analisar os desafios encontrados no trabalho pedagógico em atenção à criança com TEA na Educação Infantil.

Optamos pela pesquisa qualitativa narrativa pautada na perspectiva autobiográfica, como possibilidade para a compreensão do desenvolvimento de Antonni Brian⁴. As pesquisas autobiográficas configuram-se como uma forma de pesquisa onde, segundo Abraão (2004), o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado.

O trabalho de campo foi realizado no Centro de Educação Infantil (CEI) Diva Corvelo, da rede municipal de Timbiras/MA, autorizada pela gestora da escola, instituição de atuação da docente durante o horário de planejamento. Fato que permitiu o envolvimento de todos os profissionais que atuam com Antonni Brian. Adotamos o registro sistemático de todas as suas vivências em caderno de campo, com produção de vídeos e registros fotográficos. O período de intervenção da pesquisa correspondeu os meses de março a junho de 2023.

4 A utilização do nome verídico da criança nesta pesquisa foi autorizada pela mãe por meio da assinatura do Termo de Assentimento.

A mãe de Brian autorizou o estudo mediante assinatura “Termo de Assentimento para pesquisa acadêmica”. Os dados foram coletados e dispostos em forma de texto descritivo, para analisar a formação de professoras/es para Educação Especial/Inclusiva.

O presente estudo está organizado em cinco seções. A primeira inicia com esta introdução, fazendo uma breve apresentação da pesquisa. A segunda apresenta os aspectos conceituais e legais do TEA e da Educação Especial no município de Timbiras/MA. Em seguida, são expostos os caminhos percorridos para realização da pesquisa autobiográfica. Na quarta, descrevemos as características do comportamento do Brian em sua relação com a docente, em forma de estudo de caso. Por fim, apresentamos as reflexões acerca da pesquisa realizada, reforçando a necessidade de ampliação e aprofundamento de estudos de modo a analisar a formação de professoras/es para Educação Especial/Inclusiva.

ASPECTOS CONCEITUAS SOBRE TEA

O TEA possui particularidades que são prescritas em lei federal, como propõe a Lei 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com TEA aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; exces-

siva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Conforme a referida lei, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, exigindo-se a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com TEA, com objetivo de diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso a medicamentos e nutrientes (BRASIL, Artigo 2º, inciso III).

Dentre os direitos da pessoa com TEA, é possível destacar o direito a uma vida digna, sua integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer, bem como o acesso à educação. Esta deve ocorrer em classes comuns de ensino, com acompanhamento especializado, envolvendo procedimentos abrangentes, multidisciplinares e estruturados de ensino-aprendizagem.

O TEA é um transtorno do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimento nas áreas de interação social, linguagem e emoções. Não existe uma causa concreta para o TEA. A partir de estudos iniciais, muitos pesquisadores/es passaram a observar crianças com comportamentos psicopatológicos. Desta forma, desde os estudos iniciais até as mais recentes reformulações, temos observado controvérsias e alterações no que diz respeito aos termos de classificação e compreensão do transtorno em questão.

Do ponto de vista da neurociência, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, são condições neurológicas que aparecem precocemente na infância. Geralmente, estes sinais aparecem antes dos três anos de idade e afetam o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional da pessoa, pois envolvem dificuldades na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicas.

Betancur (2011) acredita que as explicações relacionadas à origem genética do TEA são frequentemente consideradas herança poligênica, ou mesmo multifatores. Por muitos anos, o TEA foi

explicado pela herança poligênica. Porém, após a descoberta que as mutações nos neurônios eram capazes de promover o transtorno, hoje ele é caracterizado pela junção de variações comuns e raras, o que gera uma indeterminação das causas que geram o TEA (OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

É possível identificar as mesmas alterações em níveis leves, intermediários e complexos. Em algumas situações, faz-se necessário suporte substancial, pois apresentam, ainda, como características, a presença de deficiência intelectual em conjunto com estereotípias, dificuldades na interação visual e problemas importantes de linguagem oral e escrita (WHITMAN, 2015).

A criança autista pode apresentar aparência totalmente normal, e também um perfil irregular de desenvolvimento. É possível, ainda, observar comportamentos específicos das crianças que apresentam o TEA quando estão brincando (WHITMAN, 2015). Assim, por exemplo:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver suas capacidades, como a socialização, por meio de interação. Por isso, o diagnóstico do TEA deve ser feito por um profissional especializado, como um neuropediatra, psiquiatra infantil e psicólogo. Ainda não existe um “remédio” específico para o “tratamento” do TEA. O diagnóstico precoce, o atendimento médico multidisciplinar e as terapias comportamentais costumam ser a melhor combinação para aumentar a qualidade de vida e o nível de independência das crianças autistas.

Em termos de legislação sobre a temática, destacamos que a década de 1990 foi marcada pelas discussões acerca da inclusão no Brasil e no mundo. Em 1988, a promulgação da Constituição Federal deu início a esse processo de inclusão educacional, já que a educação passou a ser vista como um direito de todas as pessoas (BARROSO, 2002), como podemos observar no trecho: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparar para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205). Assim, a partir da Constituição, o país legitimou a garantia de uma educação pautada na igualdade, assegurando aos estudantes com deficiências, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede de ensino (BARROSO, 2002).

Nessa direção, cabe citar também a Declaração de Salamanca. O princípio que orienta as diretrizes da Declaração é que todos devem aprender juntos, pois a escola é o espaço que deve acomodar todas as pessoas indistintamente (UNESCO, 1984). Concernente a ela, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) busca fortalecer a inclusão no país, e em seu artigo 59 diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades, assegurando a terminalidade específica aqueles e aquelas que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas condições específicas. Essa legislação também assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

É importante destacar também outros marcos legais da Educação Especial/Inclusiva, como:

- Lei Romeu (Lei 13.977/2020), cria a carteira de identificação da pessoa com TEA;

- Lei 14.254/de novembro de 2021 dispõe sobre acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou transtorno de aprendizagem;
- Lei 11.911/2023 garante o atendimento prioritário a pais responsáveis de menores de idade com TEA.

Essas leis indicam a inclusão das pessoas com deficiências. Em Timbiras/MA, por exemplo, o atendimento pode ser realizado na Unidade Básica de Saúde (UBS) Victorino Abdalla. O posto recebe, em média, cinquenta crianças com várias comorbidades.

No município, outras ações de cuidado às pessoas com TEA, podem ser relatadas, como a elaboração e implementação de um projeto de atendimento para crianças especiais em 2020. Temos uma lista com mais de 100 crianças autistas. É um processo temeroso, pois não há uma sala especializada e própria para recebermos essas crianças. E são necessários recursos para contratação de pessoas especializadas na área, tais como: Psicóloga, Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional e Psicopedagoga.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

A pesquisa foi referenciada nos estudos de Kanner (1943), Vygotsky (1983) e Asperger (1944) e em encontros formativos de conscientização sobre o TEA ofertados pela Secretaria Municipal de Timbiras/MA. Os encontros tiveram como temas: a conscientização sobre o TEA e os primeiros passos para uma sociedade inclusiva e acolhedora para todas as pessoas. As/Os palestrantes foram: psicólogas, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais e psicopedagogas. Entre as discussões, foram contempladas a formação socioemocional, formação continuada de professoras/es; Educação Inclusiva, desafios e possibilidades, além de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial: TEA.

Caracterizamos, assim, nossa pesquisa como qualitativa que, para Merriam (1998), envolve a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes, assim como a complexidade de um determinado fenômeno, a fim de decodificar e traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos.

Por sua vez, a pesquisa narrativa incluiu um estudo observacional. O processo narrativo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. A grande contribuição da pesquisa narrativa é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida. Na pesquisa narrativa ocorre a: “[...] descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados ou ainda pela pesquisa bibliográfica e documental. Das pesquisas Narrativas pode-se chegar à elaboração de perfis, cenários, etc” (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 34). Desse modo, podemos afirmar que ela objetiva identificar correlação entre variáveis e vão além da mera descoberta dos fenômenos.

A pesquisa (auto) biográfica, por sua vez, é uma abordagem inter/transdisciplinar que busca, através do diálogo entre pares, construir uma narrativa com a intenção de intervir na realidade do aprendente. “Pela narrativa autobiográfica podemos nos tornar sujeitos de nossa própria história (estratégia de empoderamento)” (OLINDA, 2018, p. 36). Dessa maneira, a pessoa tem autonomia para construir seu conhecimento e sua formação mediante processos que favorecem a emancipação humana.

Assim, a pesquisa autobiográfica constitui-se por múltiplas abordagens, temáticas e correntes teóricas, articulando-se na formulação, compreensão e acompanhamento pedagógico de situações específicas, como os estudos de caso. Segundo Yin (2005), o uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos. O autor asse-

vera que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Gil (2009) aponta alguns propósitos dos estudos de caso: 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos.

Desse modo, o levantamento de dados foi realizado por meio de estudo de caso autobiográfico, sobre a trajetória de uma criança autista na escola CEI Diva Corvelo em Timbiras/MA. Tivemos a oportunidade de conhecer a história de vida, as lutas dos familiares e aprendizados relacionados à prática docente.

ANTONI BRIAN: um estudo de caso⁵

Entre tantas outras professoras capacitadas na área de Educação Especial fui a escolhida para trabalhar como professora auxiliar no CEI Diva Corvelo na cidade de Timbiras-MA, localizada no centro da cidade, em uma turma de creche com 18 alunos, e com uma criança autista – ANTONNI BRIAN SOUZA MARINHO, de três anos de idade. Observei que a partir dos dois anos de idade, ocorreu a regressão de todas as suas habilidades adquiridas até o momento. Ele parou de falar e de fazer gestos. O olhar foi o sinal mais alarmante, pois não interagia e não respondia quando chamavam por seu nome. Os empelinhos perante a vivência e às adaptações de Antonni Brian são amplas e muito recorrentes, porque estão imputadas no nosso dia a dia,

5 Nesta seção, pedimos licença a/o leitor/a para nos expressarmos em primeira pessoa, haja vista que se trata da vivência pessoal da primeira autora.

de modo recorrente. Em virtude das alterações sensoriais, Brian sofre muitas crises e isso o afeta demasiadamente. Na escola, o cenário não condiz com suas necessidades, haja vista a escassez de recursos.

Nas terapias, há um contexto caótico, visto que, o espaço não é propício para crianças com deficiências e comorbidades. A falta de uma equipe multidisciplinar é o fator que mais compromete o desenvolvimento de todas as crianças. Os recursos são insuficientes para obtermos êxito nas terapias. Confesso que está sendo uma experiência muito desafiadora, por ser apenas uma jovem de 23 anos sem nenhuma experiência com crianças autistas. Aprendi que preciso sair da zona de conforto e procurar suporte e muitos conhecimentos para assim poder ajuda-lo. A vivência de Antonni Brian precisa ser baseada em uma ciência ABA, muito eficiente, mas pouco acessível.

Aprendi a me readaptar para a formação e desenvolvimento de Brian. Não ter professores capacitados na área de Educação Especial na cidade, torna essa realidade mais difícil. Em seus momentos de crises, fico sem norte, sem saber o que fazer para acalmá-lo. Suas crises são fortes, com momentos de gritos, choros, e o pior: ele começa a morder suas mãos. Suas crises são tão fortes, que ele mesmo só quer saber de ir embora. Ele, um menino lindo, pega em minha mão e leva-me até o portão principal de saída da escola. A partir desse momento, nada lhe importa mais a não ser ir embora para sua casa.

Antonni Brian faz tratamento com Terapeuta Ocupacional (TEO) e tratamento neurológico devido seu quadro de transtorno (6AO2-O) – (F84-O). Uma criança amável, mas muito agitada. Ele não consegue ficar sentado, passa o tempo todo agitado e andando, correndo de ponta a ponta nos corredores da escola. Ele não fala, não faz as atividades. Quando está em crises, puxa o cabelo das crianças, de sua mãe e das professoras. Para Antonni Brian, o desafio maior é sair de sua zona de conforto, e se deslocar para outro ambiente, no caso, a escola.

Meu trabalho com Antonni Brian é ser atenciosa e carinhosa com ele. Conseguir fazer com que ele sente em minhas pernas uns minutos é bem complicado, para lhe dar carinho, fazendo-o parar de chorar e se acalmar. Entendo que faço quase o papel de mãe. Fiquei surpresa quando ele sorriu, correu na sala e, do nada, sentou no tapete junto com a professora titular da sala e as outras crianças. Nesse dia, ele ouviu uma canção de bom dia com as demais crianças e a professora.

Os dias são de correria e choros. Brian chega na escola mais agitado, agoniado, tendo crises muitos fortes, se joga no chão, rola no chão. Para mim é uma situação delicada, pois sofro de ansiedade, e ao ver ele assim, me seguro, respiro fundo para me controlar e assim controlar ele também. Além do TEA, sua mãe me relatou que seu filho tem problemas intestinais. Ele não faz suas necessidades normais como qualquer pessoa, precisa tomar medicamentos. Isso mexe muito com ele, fazendo com que ele se irrite muito e fique agitado. E o tempo vai passando.

No dia 12 de abril, avançamos um degrau. Cada dia que passa, nos alcançamos algumas conquistas. Esse é mais um dia com Brian e eu me sinto feliz, pois consegui fazer com que ele, aos poucos, confiasse em mim. Ele ficou várias horas sentado em minhas pernas, deixou que eu lhe abraçasse. Em suas crises, dou o melhor de mim para fazer com que ele se acalme aos poucos.

Em 19 de abril, mais uma manhã de aula. Antonni Brian repete os mesmos comportamentos. Chega na escola com crises. Sem ter muito o que fazer, uma opção boa seria ligar a televisão e colocar nos desenhos que ele mais gosta, devido os sons das músicas. Sentei, coloquei ele sobre minhas pernas, agarrei ele pelo meio e segurei em suas mãos para ele não se morder e nem rolar no chão. Quando ele se acalmou, se levantou, pegou em minha mão, fomos andar pelo pátio da escola, pelas salas, começou a sorrir, depois me levou até uma sala

que fica próxima a cantina, uma sala não muito grande, mas bem organizada, aconchegante. Essa era uma sala que Antonni Brian se sentia mais calmo, tranquilo, ele se sentia bem. À vontade e sozinho, essa sala lhe recordava bons momentos, pois ali foi onde ele teve o primeiro contato com uma sala de aula. Descobri depois que foi naquela sala, que Antonni Brian estudou pela primeira vez em 2022.

Ele permaneceu sem sentar nas cadeiras, coisas que ele não faz na sala que atualmente está. Dias passaram e no novo mês, tivemos mais uma bela manhã calma e tranquila. Antonni Brian, pela primeira vez, me surpreendeu. Chegou feliz na escola, todo sorridente entrou na sala. Andou um pouco na sala toda, correu, se enturmou entre os colegas. Depois, pegou em minha mão. Fomos andar no pátio da escola. Depois, levou-me novamente até sua antiga sala. Uma sala na qual lhe deixa bem a vontade, tranquilo. Lá ele corria muito, sentava, brincava com aramado, quebra cabeças e placas.

Dias foram se passando, entramos no mês de maio e começamos o dia diferente. Brian deixou de ser acompanhado por sua querida mamãe que sempre o levava e ficava lá sentada acompanhando cada passo de seu filho. Ela sempre o esperava até o horário de ir embora. Isso só acontecia se ele não tivesse crises.

Antonni Brian foi acompanhado com sua avó até a escola. Nesse dia, ele chegou chorando, mordendo suas mãos e estava agitado. Andei com ele um pouco no pátio da escola, mesmo assim, ele com as crises, gritava e sentava no chão. E eu tentava acalmar ele. Nada resolvia. Sua vó não teve muita paciência e levou o menino para casa. Isso não ajuda Brian, porque se toda vez que ele ficar assim, e ir para casa, ele nunca vai se acostumar.

Em uma bela manhã, tivemos um avanço e uma conquista, pois Antonni Brian, desde início das aulas, nunca havia ficado até o final do horário. Sua mãe o levava para casa às 09h30min, no máximo, às 10h30min. Nesse dia, Brian chegou com um sorriso tão belo e

encantador em seu rosto. Passou uma energia tão boa. Brincou muito, andou em todas as salas, correu muito no pátio. Teve abraços e o mais importante: muita alegria e emoção ao vê-lo, pela primeira vez, tão feliz. Ficou de 8:00 horas até o horário de saída, às 11:00 horas.

A palavra para esse dia foi GRATIDÃO! Porque aos poucos, estamos vendo os avanços de Brian. Cada progresso é uma conquista maravilhosa. Contudo, no dia seguinte, a manhã não foi muito boa e teve muito choro. Brian chegou na escola e começou a chorar, se morder. Sua mãe, para segurá-lo, colocava muita força, para assim tentar acalmá-lo. Nem os brinquedos nem as músicas foram capazes de acalmá-lo.

Depois de várias horas assim, Brian saiu da sala e começou a correr pela escola, a sorrir, a brincar e a correr. Cansei de correr atrás dele. Após isso, ele passou a brincar com o aramado. Cada dia que passo ao lado de Brian, me sinto mais especial em sua vida. Antonni Brian se aproximou muito de mim e criamos um vínculo. Dele, recebo os melhores sorrisos. Minhas responsabilidades como professora dele aumentaram, pois passei a ficar com ele sem a presença de sua mãe. Juntos, brincamos com blocos, livros, imagens de frutas. Brian, pela primeira vez nesse ano, ficou até o final do horário de aula, e na saída já não queria ir de jeito nenhum para casa. Tivemos que colocá-lo no colo para assim levá-lo até a saída do portão de acesso à saída e levá-lo para casa.

DIÁRIO DE UMA PROFESSORA DE CRIANÇA COM TEA: relatos autobiográficos

Com esse estudo, aprendemos que o TEA, inicialmente considerado como genético e limitado ao cérebro, está começando a ser visto por uma vertente completamente diferente: como uma possível desordem imune e neuro-inflamatória. Como resultado disso, o TEA, em alguns casos, talvez muitos, podem ser atenuados. Médicos e pesquisadores estão descobrindo que o processamento cerebral é

resultado de procedimentos bioquímicos do corpo e não existe origem única para os problemas vistos no TEA.

Há a necessidade de “construir espaços de reconhecimento e valorização da singularidade, a fim de que a escola ocupe uma função constitutiva e terapêutica” (VASQUES; BAPTISTA, 2014, p. 676). Pallarès e Paula (2012), por exemplo, apresentam um panorama do TEA nos últimos setenta anos, num diálogo especial com Kanner (1943) e Asperger (1944). Segundo os autores, os critérios de definição precoce do TEA são o profundo isolamento para o contato com as pessoas, um desejo obsessivo de preservar a identidade, uma estreita relação com os objetos, a conservação de um rosto inteligente e uma comunicação verbal prejudicada, manifestado pelo silêncio ou por um tipo de linguagem desprovida de intenção comunicativa. Em todos estes aspectos, uma característica é nuclear: a obsessão por manter a identidade, cuja expressão se verifica pelo desejo de viver em um mundo estático, onde as mudanças não rejeitadas (PALLARÈS; PAULA, 2012).

A partir de 2006, o acesso à internet possibilitou ter muitas formações sobre o TEA. Entre outras informações, podemos afirmar que o TEA foi catalogado em 1943 na Universidade de John Hopkins nos Estados Unidos, pelo psiquiatra Léo Kenner, um profissional experiente e renomado de sua época. Em seu estudo denominado distúrbio artístico de contato afetivo, as síndromes antes denominadas Asperger e Rett deixam de ser consideradas e todas passam a ser incluídas no termo TEA.

Ressaltamos que é uma experiência desafiadora, mas que vale a pena, pois remete a uma sensação de alegria e ao mesmo tempo de emoção. Somos gratas a Deus por tamanha responsabilidade, respeito, carinho e muita atenção com uma criança tão pequena, mas maravilhosa. Cada dia, sentimos que avançamos um degrau. Aos poucos, Brian está se adaptando à escola, aos espaços e às crianças.

Entendemos que há a necessidade de falar de si, como possibilidade de explicitar o não visto, o que não se mostra, a não ser por este movimento autobiográfico que Delory-Momberger (2008) chama de hermenêutica prática para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia). Nesse contexto, o estudo de caso como modalidade de pesquisa visou a investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007). Esta abordagem permitiu-nos desenvolver “[...] o ‘paradigma do singular-plural’, uma vez que a subjetividade e a historicidade são inerentes aos processos de narração de si” (OLINDA, 2018, p. 38).

A criança autista necessita de acompanhamento familiar e especializado, pois seu desenvolvimento acontece de maneira lenta e exige paciência por parte das famílias e das/os educadoras/es. É preciso que os familiares dispensem atenção e estejam presentes em todos os momentos da vida da criança para que ela se sinta amada e valorizada. O processo de aprendizagem de uma criança com TEA leva tempo, por isso requer calma e empenho. Sendo assim, deve-se entender que o tempo da criança autista é diferente e deve ser respeitado.

Nesse sentido, podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que legitima o direito à educação de todas as crianças, que dentre outras medidas, garante a acessibilidade ao desenvolvimento e diversas oportunidades a partir do exposto em seu art. 53. Nesse documento, os países signatários, dos quais o Brasil faz parte, assumem o compromisso de fazer cada um, em seus sistemas educacionais, leis que garantam a inclusão. Fica clara a importância da Educação Especial/Inclusiva como parte integrante dos programas educacionais.

Tanto familiares quanto educadoras/es precisam incentivar e mostrar às crianças que elas aprendem para que se sintam motivadas. A educação é umas das maiores ferramentas para o desenvolvimento

de uma criança autista. Através da educação, essas crianças podem aprender tanto matérias acadêmicas quanto atividades do cotidiano.

A conscientização sobre o TEA é o primeiro passo para contribuímos de alguma forma para uma sociedade mais compreensiva e acolhedora para crianças autistas, tendo em vista que é necessário compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto) e/ou grupos (familiares, profissionais, gregários) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de formação humana, no percurso da história (PASSEGGI, 2011, p. 20). Por isso, é tão importante desenvolver pesquisas com a perspectiva autobiográfica, porque ele é acrescida da reflexão de quem narra. A partir da narrativa de si, a pessoa busca compreender seu percurso de vida e as relações sociais entre os indivíduos, pois o “[...] depoimento oral nos coloca frente à informação e à necessidade de interpretação” (OLINDA, 2018, p. 64).

Assim, a aprendizagem da criança autista não é fácil, contudo fica evidente que com dedicação e amor, estas crianças podem alcançar uma vida mais independente e com qualidade. As impressões acerca de toda a pesquisa realizada reforçam a necessidade de ampliação e aprofundamento de estudos de modo analisar a educação na perspectiva da formação de professoras/es para a Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto) biográfica-tempo, memória e narrativas**. A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 201-224, 2004.

ARAUJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. **A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM- 5** Rev. bras. ter. comport. cogn. São Paulo, v. 16, n.1, p. 67 -82, abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&Ing=pt&nrm=isso. Acesso em: 02 maio 2020.

ASPERGER, Hans. Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed.), **Autism and Asperger syndrome** (pp. 37-92). Londres: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1944).

BARROS, Aidil de Jesus Paes. LEHFELD, Neide. A. D. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. In: Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. 1990.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira**. 6. ed. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BETANCUR, C. Etiological heterogeneity in autismo spectrum disorders: more than 100 genetic and genomic disorders and still counting. **Brain Res, Review**, 1380, p. 42-77, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em 27 maio 2020.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art.98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figuras de l'indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: Paulus, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KANNER, Leo. et al. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil**. Cadernos de educação de infância. n. 90, p. 4-7, 2010.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Uma santa na penumbra: razões entrecruzadas para o isolamento da beata Maria de Araújo na História e nas práticas pedagógicas do ensino fundamental**. 2018. Tese (Promoção para professora titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018

OLIVEIRA, Karina Griesi. SERTIÉ, Andreia Laurato. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético**. Einstein, 15, 2, p.233-238, 2017.

PASSEGGI Maria da Conceição. **A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica**. Alteridade: o outro como problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, p. 13-39, 2011.

PALLARÈS, Josep Artigas; PAULA, Isabel. El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. **Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.**, n. 32, 115, p. 567-587, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1984.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 03, p. 665-685, 2014.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de Defectologia**, Madrid, Rógar, 1983.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo:** social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



EIXO TEMÁTICO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR





PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR - PNAE

Impactos da implantação do programa nas escolas da rede estadual situadas no município de Alto Alegre do Pindaré/MA

Reinaldo Silva França¹
Antonio Alves Ferreira²

Resumo: O texto ora apresentado compõe nosso projeto de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, e busca analisar qualitativamente a implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas da rede estadual de educação situadas no município de Alto Alegre do Pindaré, bem como busca compreender quais são as contribuições didáticas e pedagógicas e quais são as contribuições sociais do PNAE na escola. Para tanto, tal pesquisa busca responder os seguintes questionamentos: Quais são os impactos educacionais do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas da rede estadual situadas no município de Alto Alegre do Pindaré? Quais são os impactos sociais do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas

1 Graduado em Ciências habilitação Matemática e Bacharel em Administração Pública/UEMA, Mestrando em Educação UFMA, Imperatriz, reinaldo.cetecma@gmail.com

2 Doutor em Educação, UFMA, Imperatriz, asalves2@gmail.com

da rede estadual situadas no município de Alto Alegre do Pindaré? Quais as relações da burocracia da legislação com os índices de inadimplência das escolas envolvidas? Como intervir de forma colaborativa, para a solução dos problemas detectados na pesquisa? A abordagem da pesquisa será de caráter qualitativo, pois ocorrerá em um cenário natural, permitindo uma visão mais apurada do envolvimento com o objeto da pesquisa; terá sua coleta de dados interativa e humanística, estabelecendo harmonia e credibilidade com as pessoas envolvidas no estudo, e permitirá uma visão aprofundada dos temas estudados. Ao final da pesquisa, pretendemos produzir um caderno de orientações e/ou sugestões que aponte melhorias sobre o processo de execução dos recursos oriundos do programa nacional de alimentação escolar.

Palavras-chave: Alimentação escolar. Políticas Públicas. Impactos Sociais. Impactos Educacionais.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE é um dos maiores programas de alimentação escolar no mundo e tem como finalidade fornecer alimentação a todos os alunos matriculados na educação básica, que inclui as creches, pré-escolas, escolas indígenas e quilombolas, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, ensino integral, filantrópicas e conveniadas de todo o Brasil, além de oferecer ações educativas no que se refere à alimentação saudável. Sendo gerenciado pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação-FNDE, que tem como uma das funções transferir recursos financeiros para Estados, Municípios e ao Distrito Federal para atender as demandas do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE. Considerando as discussões sobre o PNAE se faz necessário afirmar que uma alimentação saudável é fundamental em todas as fases de nossa vida, na época escolar ela ajuda no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que uma pessoa mal alimentada não consegue a concentração necessária para assimilação de conhecimento

seja empírico, seja cognitivo. Vale ressaltar que, apesar de o PNAE ter reconhecimento internacional, a merenda escolar é vista sob perspectivas discrepantes, pois de um lado a percebemos como um direito humano cujo papel do Estado é assegurá-la, por outro, temos uma percepção assistencialista, vendo-a como uma ação necessária porque existe em algum momento da vida dos escolares a privação ou o detrimento de algum direito essencial deles (SILVA, 2018).

O município de Alto Alegre do Pindaré, com uma população estimada em 31.967 habitantes de acordo com o IBGE em 2021, abriga uma população estudantil de nível médio de 1.549 alunos na rede estadual de educação, segundo dados do SIAEP – Sistema Integrado de Administração das Escolas Públicas, incluindo Educação Regular Parcial, Educação em Tempo Integral, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses alunos são matriculados em um total de 3 escolas-sede e 6 escolas anexas sendo 2 localizadas na área urbana e as demais na área rural, que chamaremos a partir de agora Escola A, Escola A Anexo I, Escola A Anexo II, Escola A Anexo III, Escola A Anexo VI. Escola A Anexo V, Escola B, Escola B Anexo I e Escola C.

Das escolas supracitadas, as escolas Escola B e Escola B Anexo I foram contempladas com o Programa Nacional de Alimentação somente a partir do ano letivo de 2020, por questões documentais sanadas com a mudança de gestor das escolas. Os referidos Centros de Ensino receberam de uma vez só os 10 repasses do PNAE referentes ao ano de 2019, inviabilizando a execução dos recursos no referido ano letivo, tais recursos foram reprogramados para o ano letivo de 2020, ano em que as aulas presenciais foram suspensas com o advento da pandemia de COVID-19. A execução do montante de recursos de cada escola foi feita sob orientação da Secretaria Estadual de Educação através da portaria n.º 547, de 20 de abril de 2020:

[...]Considerando a Legislação que normatiza a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), as Portarias, Resolução e Decretos que orientam, neste momento de pandemia do novo

corona-vírus - Covid-19 e a publicação da Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, que altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas, em razão da situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica, que estabelece normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); (disponível em <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Portaria-n%C2%BA-547-2020-Instituir-Cartilha-PNAE.pdf>).

Durante o período de distribuição dos kits de alimentação realizados pelas escolas da rede estadual situadas no município de Alto Alegre do Pindaré, com exceção da Escola C, que viria a ser instalado somente no ano de 2022, pôde-se observar durante a primeira etapa da distribuição que enquanto as demais escolas distribuíam kits com 4 ou 5 itens as Escolas Escola B e Escola B Anexo distribuíam kits com até 14 ou 15 itens, fato que só foi possível devido ao acúmulo de recursos de 10 repasses, a partir dessa observação ficou explícito o impacto social do Programa Nacional de Alimentação Escolar naquelas comunidades, observando-se que mais que uma política social de combate a fome, o PNAE nessas comunidades funcionou como programa de distribuição de renda uma vez que 30% dos recursos disponíveis por cada escola foi executado na Agricultura Familiar beneficiando de forma direta produtores locais.

Ainda pôde-se se observar que o índice de evasão das escolas foi baixíssimo, como mostra o aplicativo CLIQUE ESCOLA consultando, para exemplificar, os dados educacionais referentes a escola Centro de Ensino Vereador Joaquim Silva Sousa para os anos letivos de 2019 a 2021: aprovados 2019 – 92%, aprovados 2020 – 100%, aprovados 2021 – 83%; reprovados 2019 – 4%, reprovados 2020 – 00%, reprovados 2021 – 16%; abandono 2019 – 4%, abandono 2020 – 00%, abandono 2021 – 2%.

Diante do exposto, e considerando a importância da inserção da alimentação na educação básica pública, o presente pré-projeto de pesquisa objetiva analisar os impactos do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas da rede estadual situadas no município de Alto Alegre do Pindaré, de maneira a discorrer sobre os impactos de caráter educacional e os impactos de caráter social que o PNAE contribui com a educação pública da rede estadual nesse município.

Pois entende-se que a escola não é somente formada pelo contexto pedagógico, compreende também uma logística importante para o desenvolvimento dos alunos, que é a alimentação escolar, parte fundamental neste processo, uma vez que contribui significativamente para o sucesso da aprendizagem dos alunos, como afirma PEREZ-RODRIGO, 2001 apud CAMOZZI, 2015:

No ambiente escolar, o PNAE não está presente apenas no horário delimitado para a alimentação. Na escola que, como mencionado anteriormente, é um ambiente de construção social, esse tipo de programa “representa a possibilidade concreta de produção de impacto sobre a saúde, a autoestima, os comportamentos e o desenvolvimento de habilidades para a vida de todos os membros da comunidade escolar” (PEREZ-RODRIGO, 2001 apud CAMOZZI, 2015).

Dessa forma, pode-se afirmar que as políticas sobre alimentação escolar saudável geram consequências reais na vida dos estudantes e da comunidade escolar em geral e estão presentes no dia-a-dia da escola.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE: Legislação e dados

Os recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE são transferidos por meio de repasses financeiros às escolas beneficiadas. Os repasses são feitos diretamente aos estados e municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao

do atendimento. De acordo com a quantidade e modalidade de ensino, cada escola recebe um valor correspondente a 200 dias letivo por aluno, segundo a **Resolução Nº 2, de 10 de março de 2023** alterando a **Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020**, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa, as escolas passaram a receber os seguintes valores:

- R\$ 0,41 (quarenta e um centavos) para os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA;
- R\$ 0,50 (cinquenta centavos) para os estudantes matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- R\$ 0,72 (setenta e dois centavos) para estudantes matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;
- R\$ 0,86 (oitenta e seis centavos) para os estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;
- R\$ 1,37 (um real e trinta e sete centavos) para os estudantes matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep; e
- R\$ 1,37 (um real e trinta e sete centavos) para os estudantes matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos.

Vale lembrar que os valores supracitados só estão em vigor a partir do segundo bimestre do ano letivo de 2023, quando passou a vigorar a **Resolução Nº 2, de 10 de março de 2023** alterando a **Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020** estabelecendo percen-

tuais de ajuste nos valores per capita do PNAE para todas as etapas e modalidades da educação básica que variam de 28% a 39%.

As escolas da rede estadual de educação situadas no município de Alto Alegre do Pindaré executam através de sua equipe gestora os recursos recebidos do programa, de maneira diferente das escolas da rede municipal em que os recursos são gerenciados pela secretaria municipal, esse fato denota mais autonomia das escolas da rede estadual no tocante a aquisição da merenda escolar. As escolas da rede estadual situadas no município de Alto Alegre do Pindaré, segundo planilhas disponibilizadas pela Unidade Regional de Santa Inês (URE-SI) receberam até junho de 2023 o montante de R\$ 70.149,00 (setenta mil, cento e quarenta e nove reais) do Programa Nacional de merenda escolar-PNAE para atender 1.549 alunos matriculados na rede. O montante de recursos recebidos pelas escolas ainda é muito baixo e insuficiente para atender satisfatoriamente a todos os alunos, além dessa realidade, constata-se que a burocracia imposta pela legislação dificulta o êxito na execução dos recursos. E para exemplificar, podemos citar a burocracia exigida pela legislação no tocante a porcentagem dos recursos que deve ser executada na Agricultura Familiar contratando associações/cooperativas de trabalhadores ou agricultores individuais, devendo ser contratado o que for aprovado na Audiência Pública. Ocorre que os editais de chamada pública que regem a contratação dos fornecedores da Agricultura Familiar requerem que o produtor selecionado na Audiência Pública forneça mais de uma dezena produtos diferentes, o que dificulta o cumprimento de prazos e de fornecimento, pois dificilmente se encontra um agricultor que produza uma variedade tão grande de produtos. Outro fator burocrático exigido pela legislação refere-se a prestação de contas referente a cada repasse, considera-se desnecessário o montante de documentos que pode chegar a 100 páginas para execução de um único repasse. E nesse sentido, se possível for, fazer intervenção com sugestão de informatização de prestação de contas na própria escola,

a exemplo do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para buscar dirimir o percurso da presente pesquisa, é válido que levantemos os seguintes questionamentos que servirão de base para a investigação e intervenção:

- Quais são os impactos *educacionais* do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas da rede estadual situadas no município de Alto Alegre do Pindaré?
- Quais são os impactos *sociais* do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas da rede estadual situadas no município de Alto Alegre do Pindaré?
- Quais as relações da burocracia da legislação com os índices de inadimplência das escolas envolvidas?
- Como intervir de forma colaborativa, para a solução dos problemas detectados na pesquisa?

Pois entendemos que como direito constitucional, a alimentação escolar é uma das garantias que assegura aos estudantes o afastamento do estado de insegurança alimentar e para muitos, é a refeição mais completa do dia.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE: Histórico e fundamentação teórica

A oferta de alimentação escolar para os alunos das escolas públicas teve início na década de 40, por meio da criação das “Caixas Escolares” implementada nas escolas com a finalidade de arrecadar recursos na forma de doações em dinheiro ou em materiais, permitindo o suporte de várias das ações desenvolvidas no ambiente escolar. Dentre essas ações, destacava-se o provimento da popular “merenda escolar”, visando assim, a assistência aos alunos de baixo nível socioeconômico, de modo a garantir a sua permanência na escola.

Nesse período, portanto, não havia auxílio financeiro do Governo Federal para a alimentação escolar, cabendo à escola obter os recursos necessários para o seu custeio. A iniciativa era, na verdade, fomentada pelo próprio poder público, uma vez que a Constituição Federal de 1937 regia, em seu Art. 130, que:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar” (PORTO, 1937, p. 84).

A SIGLA PNAE significa “Programa Nacional de Alimentação Escolar”, programa que garante alimentação escolar para todos os alunos da educação básica e também oferece ações de educação alimentar e nutricional. Assim sendo, todos os alunos da educação básica, seja das creches, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação de Jovens e Adultos, todos tem direito à essa alimentação escolar por meio do programa. Vale ressaltar alunos das escolas indígenas quilombolas também são contemplados pelo programa. O PNAE é considerado um dos maiores programas de alimentação escolar do mundo sendo que tem carácter universal, por atender todos os alunos matriculados na educação básica. O programa teve sua origem na década de 1940, quando se constatava uma realidade de muita carência nutricional. Contudo, somente na década de 50 foi que o programa foi passado a ganhar escopo passando a ser chamado de “PROGRAMA DE MERENDA ESCOLAR”. Posteriormente, em 31 de março de 1955, foi promulgado o Decreto-Lei nº. 37.106, que criou a Campanha da Merenda Escolar (CME), que passou depois a ser denominado “Campanha Nacional de Merenda Escolar”. Em 1976, surgiu o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (Pro-nan), por conta da remoção gradativa de recursos internacionais por conta de crises econômicas. Nesse período, o abastecimento de gê-

neros alimentícios pela produção nacional começou a se tornar mais relevante. Com o passar dos tempos o programa foi ganhando mais independência e a partir de 1979 passou a se chamar PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE), que, inicialmente, objetivava atender apenas aos pré-escolares e escolares do então primeiro grau, e que ganhou garantia constitucional a partir da Constituição de 1988.

Vale ressaltar que até 1993, o programa funcionou de modo centralizado, ou seja, o órgão gerenciador organizava todas as atividades: desde a elaboração dos cardápios, compra de alimentos e sua distribuição no território nacional. No ano de 1994 instituiu-se um funcionamento diferente: seria feito o repasse diretamente do Governo Federal para as escolas, que seriam as responsáveis por gerenciar esses recursos e as compras. Porém, a centralização no órgão gerenciador é ainda a modalidade mais adotada nos estados e municípios brasileiros. Nesse contexto, se faz importante salientar que no estado do Maranhão na rede estadual de educação os recursos são geridos pela própria escola, que recebem os repasses da secretaria estadual e executam na comunidade com a responsabilidade de prestar contas ao setor responsável. No ano 2000, surgiram os CAE (Conselho de Alimentação Escolar), composto por representantes civis, discentes, pais dos alunos e outros com o intuito de fiscalizar a aplicação do PNAE nas escolas. Em 2006, foi aprovada a obrigatoriedade de nutricionistas como responsáveis técnicos pelo programa, ajudando a promover uma alimentação ainda melhor aos estudantes. Já em 2009, foi estabelecido que pelo menos 30% dos recursos do PNAE deveriam ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar local.

Para Mossmann e Teo (2017) a lei do PNAE de 2009 é compreendida como vetor de alimentação saudável, pois aponta a possibilidade de melhorar a alimentação disponibilizada nas escolares, com a ampliação da oferta de alimentos básicos, tradicionais e in

natura, considerados mais saudáveis por possuírem procedência conhecida, devido à produção ser local ou regional, o que lhes confere maior credibilidade. Além disso, também proporciona a oferta de alimentos mais frescos, tendo em vista a proximidade entre fornecedor e consumidor.

A aprovação da Lei n. 11.947/2009 (BRASIL, 2009) atualizou o marco legal do Programa, proporcionando avanços significativos, principalmente no que diz respeito à promoção da alimentação saudável. Conforme disposto em seu artigo 14, a Lei tornou obrigatória a aplicação mínima de 30% dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aos municípios, na compra de alimentos da agricultura familiar (BRASIL, 2009; BRASIL, 2013). Evidencia-se, assim, uma intencionalidade de promover maior acesso a alimentos básicos in natura e redução da oferta de alimentos industrializados, de maior grau de processamento, por meio das refeições providas aos escolares atendidos pelo programa (MOSSMANN; TEO, 2017, p. 32).

Desta feita, afirmamos que estudos que avaliem diretamente o impacto da alimentação escolar nesses fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem devem ser incentivados, de modo a reforçar a importância do PNAE como política pública de segurança alimentar e nutricional essencial para a promoção e o desenvolvimento da educação no Brasil e demonstrar a necessidade de maior aporte financeiro no programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da presente pesquisa, busca-se entender o papel do PNAE como política de educação e/ou como política social de combate a fome, e portanto, o objetivo principal é analisar qualitativamente a implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas da rede estadual situadas no município de Alto Alegre do Pindaré/MA. E entre os objetivos específicos, pretende-

-se identificar quais são as contribuições didáticas e pedagógicas do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas da rede estadual situadas no município de Alto Alegre do Pindaré, bem como identificar quais são as contribuições sociais do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas mencionadas. Nossa proposta metodológica para a presente pesquisa consiste em uma análise qualitativa fazendo uso do método de Pesquisa-ação Participativa com levantamentos de dados estatísticos e sociais, revisão literária, pesquisa participante, entrevista, pesquisa documental selecionando as referências pertinentes para identificar teorias, conceitos e tendências relevantes relacionados ao problema da pesquisa. Como produto final nossa proposta é elaborar de forma colaborativa, um caderno com orientações e/ou sugestões teórico-metodológicos, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, que favoreça a reflexão sobre o processo de execução dos recursos oriundos do programa nacional de alimentação escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Lei 11.947, de 16 junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.

CAMOZZI, Aída Bruna Quilici et al. **Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia?** Cad. saúde colet., Rio de Janeiro, v. 23, n. 1.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991

MARANHÃO, **portaria nº 547 de 20 abril de 2020**. SÃO LUIS MA 2020. Disponível em <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Portaria-n%C2%BA-547-020-Instituir-Carti>

lha-PNAE.pdf acesso em 10/06/2023

MOSSMANN, M. P.; TEO, C. R. P. A. Alimentos da agricultura familiar na alimentação escolar: percepções dos atores sociais sobre a legislação e sua implementação. **Interações**, Campo Grande-MS, v. 18, n. 2, p. 31-43, abr./jun. 2017.

PORTO, Walter Costa. Coleção **Constituições brasileiras**. 3. ed. v.4. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 120 p.

RESOLUÇÃO nº 38, de 16 de julho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**

SILVA, Edleuza Oliveira; AMPARO-SANTOS, Lígia; SOARES, Micheli Dantas. **Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação**. Cad. Saúde Pública. vol. 34, n. 4. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/gdwmZwGHLwkPhX6wKBXk44B/?lang=pt>

SILVA, Edna Lúcia da **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.



O NEOLIBERALISMO E SEUS DITAMES FRENTE AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Líllian Maria Barros Araújo¹
Antonio Alves Ferreira²

Resumo: O texto apresenta resultados, ainda introdutórios, sobre nossa pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. O presente trabalho objetiva compreender as políticas de financiamento da educação superior frente aos ditames do neoliberalismo. Para tanto, tal pesquisa busca responder a seguinte questão: Como o neoliberalismo tem influenciado as políticas de educação superior no Brasil? Considerando a complexidade da temática do financiamento da educação relacionada as questões de políticas públicas, esta pesquisa se pautará em reflexões críticas sobre o objeto. Assim, a abordagem da pesquisa será qualitativa, pois permite ao pesquisador uma apreensão da realidade nas diversas dimensões sociais, políticas e econômicas, aprofundando essa análise pautada nas questões conceituais baseadas no referencial teórico. Sendo a abordagem qualitativa, o enfoque será centrado no Mate-

1 Mestranda em Educação e Bacharel em Direito, UFMA, Imperatriz, lillian.m.araujo@gmail.com

2 Doutor em Educação, UFMA, Imperatriz, asalves2@gmail.com

rialismo histórico-dialético por compreender que o estudo sobre financiamento e políticas educacionais demanda uma leitura histórica do objeto, descortinando os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão relacionados na distribuição, aplicação e volume dos recursos em educação. Por compor fase inicial de nossa investigação, este texto trata de uma pesquisa bibliográfica baseada em livros e artigos científicos que nos ajudam a entender a temática em questão.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Políticas Públicas. Financiamento. Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Ao analisar, mesmo que de forma superficial, o financiamento da educação no tocante a arrecadação das receitas tributárias e sua distribuição, fica evidente que a sociedade tem passado por muitas mudanças nas últimas décadas e que cada vez mais essas mudanças revelam a existência de uma crise orçamentária seja no que se refere a organização na distribuição das verbas oriundas dos cofres públicos, seja no que se refere a fiscalização na aplicabilidade dessas verbas. Nesse sentido, percebe-se a necessidade urgente de uma reforma tributária que cumpra o papel do direito de servir a sociedade como um todo e não apenas as finanças do Estado, uma reforma que permita que os direitos sociais fiquem acima do direito ao equilíbrio fiscal intergeracional³.

3 Equilíbrio Fiscal Intergeracional: Despesas de créditos utilizadas em detrimento da geração atual e das gerações futuras. Por meio da PEC do Pacto Federativo, governo pretende inserir no capítulo seis da Constituição Federal, que dispõe sobre os direitos sociais, o seguinte parágrafo: “será observado, na promoção dos direitos sociais, o direito ao equilíbrio fiscal intergeracional”. Se aprovada a inclusão deste parágrafo, irá subordinar a noção de direito, e, no limite, a cidadania, ao que o governo julgar ser compatível com o equilíbrio fiscal ‘intergeracional’. Deste modo, qualquer pleito que não se mostre sustentável fiscalmente poderá, com base na constituição, ser negado.

O texto apresenta resultados, ainda introdutórios, sobre nossa pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, junto ao Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPG-FOPRED. O presente trabalho objetiva compreender as políticas de financiamento da educação superior frente aos ditames do neoliberalismo. Para tanto, tal pesquisa busca responder a seguinte questão: Como o neoliberalismo tem influenciado as políticas de educação superior no Brasil?

Considerando a complexidade da temática do financiamento da educação relacionada as questões de políticas públicas, esta pesquisa se pautará em reflexões críticas sobre o objeto. Assim, a abordagem da pesquisa será qualitativa, pois permite ao pesquisador uma apreensão da realidade nas diversas dimensões sociais, políticas e econômicas, aprofundando essa análise pautada nas questões conceituais baseadas no referencial teórico. Nessa lógica, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) asseguram que: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Sendo a abordagem qualitativa, o enfoque será centrado no Materialismo histórico-dialético por compreender que o estudo sobre financiamento e políticas educacionais demanda uma leitura histórica do objeto, descortinando os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão relacionados na distribuição, aplicação e volume dos recursos em educação.

A reflexão teórica que se busca fazer está pautada e sustentada no pensamento crítico da realidade pesquisada, compreendendo-a sempre a partir de suas relações com o contexto histórico e social. Nesse sentido, Trivinos (2006, p. 53) afirma que: “Estes conceitos de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético da compreensão de mundo”. De tal modo, Gil (2008, p. 14)

acrescenta que: “A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais”.

Por compor fase inicial de nossa investigação, este texto trata de uma pesquisa bibliográfica baseada em livros e artigos científicos dos seguintes autores que nos ajudam a entender a temática em questão: Dourado (2013), Peroni (2012), Mészáros (2008), Figotto (2003), Freire (1987), Alves (2018), Gemaque (2006), Marx (2008), dentre outros.

Isto posto, deduz-se que este trabalho de pesquisa é de grande relevância para a comunidade acadêmica, para os gestores públicos e para a sociedade como um todo no tocante a informações relevantes a fim de provocar uma conscientização dentro do âmbito social, considerando que, a educação afeta todas as classes sociais de forma direta e que somente através de uma sociedade bem informada, é que construímos pensamentos críticos capazes de se transformarem em ações de melhoria social, colocando em prática o texto da Constituição Federal que diz que todo poder emana do povo.

O NEOLIBERALISMO E SEUS DITAMES FRENTE AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Ao analisar, mesmo que de forma superficial, o financiamento da educação no tocante a arrecadação das receitas tributárias e sua distribuição, fica evidente que a sociedade tem passado por muitas mudanças nas últimas décadas e que cada vez mais essas mudanças revelam a existência de uma crise orçamentária seja no que se refere a organização na distribuição das verbas oriundas dos cofres públicos, seja no que se refere a fiscalização na aplicabilidade dessas verbas. Nesse sentido, percebe-se a necessidade urgente de uma reforma tributária que cumpra o papel do direito de servir a sociedade como um todo e não apenas as finanças do Estado, uma reforma que permita

que os direitos sociais fiquem acima do direito ao equilíbrio fiscal intergeracional⁴.

Desde o final do século XX o papel do Estado vem sendo redefinido, onde a relação deste para com a sociedade vem assumindo outras características que são efetivadas nas políticas públicas. Para tanto, Dourado (2013, p. 95) enfatiza que “a relação entre o Estado e as políticas públicas nos anos 1990 tem sofrido novos contornos”. Nessa mesma perspectiva, Peroni (2012, p. 20) acrescenta que: “O pressuposto teórico-metodológico que embasa nossas pesquisas é o de que a política educacional é parte da materialização do Estado, que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular do capitalismo”.

Assim, percebemos um avanço da política neoliberal por trás de um pacote de reformas no Estado que se iniciam com a Reforma do Estado de 1990⁵ e ganham mais força ainda com a tomada de poder pelo governo Temer em 2016, onde na oportunidade foi aprovado a PEC 241 ou 55⁶. Nessa mesma esteira, o presidente Bolsonaro

-
- 4 Equilíbrio Fiscal Intergeracional: Despesas de créditos utilizadas em detrimento da geração atual e das gerações futuras. Por meio da PEC do Pacto Federativo, governo pretende inserir no capítulo seis da Constituição Federal, que dispõe sobre os direitos sociais, o seguinte parágrafo: “será observado, na promoção dos direitos sociais, o direito ao equilíbrio fiscal intergeracional”. Se aprovada a inclusão deste parágrafo, irá subordinar a noção de direito, e, no limite, a cidadania, ao que o governo julgar ser compatível com o equilíbrio fiscal ‘intergeracional’. Deste modo, qualquer pleito que não se mostre sustentável fiscalmente poderá, com base na constituição, ser negado.
 - 5 Segundo Alves (2018, p. 135 e 136) a Reforma do Estado: teve como fator principal estabelecer metas para cumprir as exigências apresentadas pelos organismos internacionais, entre elas: liberação comercial; programa de privatizações e a estabilização do Plano Real [...] segue, de forma implícita e explícita uma gama de diretrizes neoliberais, dentre elas podemos destacar o controle do Estado em seus gastos com pessoal, com receitas e despesas em todos os setores.
 - 6 PEC 241 ou 55: Proposta de Emenda Constitucional transformada em Emenda Constitucional no ano de 2016 que congela os gastos sociais por 20 anos, afetando drasticamente a saúde e educação, onde o gasto federal real mínimo permanecerá fixo no patamar de 2017.

segiu com um pacote de propostas de reformas seja nas áreas trabalhista, previdenciária, administrativa e tributária, corroborando para o fortalecimento do tipo de governo neoliberal. Esse movimento afeta diretamente o financiamento da educação e o desenvolvimento das políticas públicas no avanço dos direitos sociais.

Ao se discutir o financiamento da educação no Brasil, embora seja um tema de extrema relevância e seja apontado em todas as propostas de eleições dos candidatos a cargos políticos, tema esse que é muito discutido na mídia, na sociedade em geral, nos três poderes (executivo, legislativo e judiciário), percebe-se que até os dias atuais não houveram políticas públicas que fossem de fato eficientes para proporcionar a construção de uma educação de qualidade em nosso país. Apesar de poder se destacar um pequeno avanço dessas políticas na gestão dos partidos de base progressista, é necessário reconhecer ainda a fragilidade do sistema educacional brasileiro principalmente no tocante ao financiamento da educação.

Vale destacar que a política educacional é um fator que deve ser discutido pela visão histórica dentro de uma abordagem política, social e econômica. Nesse sentido, Lima (2006, p. 32) enfatiza que: “Os avanços de um sistema não dependem apenas de políticas educacionais pontuais, mas são pressionadas pelas forças sociais da sociedade civil que se manifestam a médio e longo prazos”.

Sobretudo, o estudo do financiamento da educação e das políticas públicas educacionais precisam estar alinhavados a compreensão da política econômica em questão, compreendendo que os rumos dessas políticas de financiamento serão diretamente influenciados pela lógica de Estado e sociedade que este governo visa construir.

Sobre o papel da educação institucionalizada, Mészáros (2008, p. 35) arrazoa que a mesma:

[...] especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessá-

rio à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade.

Para Frigotto (2003) a educação é reduzida a um mero fator de produção, a capital humano⁷. Ele discute a educação como campo social de disputa hegemônica, onde na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diversos grupos sociais de trabalhadores se propõe a habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho.

O que se pode observar é que essa discussão sobre educação e economia, por parte dos governos, segue uma agenda tendenciosa a buscar um gasto menor na educação de modo que produza melhores resultados na economia. Nesse sentido, entendemos que as políticas de cunho neoliberal fortalecem a ideia de que a escola prepara o aluno para o mercado de trabalho, reproduzindo o sistema vigente e alimentando a máquina produtiva com novos trabalhadores. Por estas vias, Mézàros (2008) compreende que no reino do capital a educação tende a ser uma mercadoria, de modo que os processos educacionais e os processos educativos estão intimamente ligados.

Entretanto, reconhecemos a educação como instrumento de formação cidadã e transformação social. Como destaca Freire (1987), é uma educação libertadora, comprometida com a superação das estruturas vigentes, engajada na transformação da realidade concreta. É nesse contexto que discutir as ações de políticas públicas e o financiamento da educação ganham importância, no sentido de garantir as estruturas necessárias para formação do sujeito integral e ativo na sociedade.

7 FRIGOTTO (2003, p. 41): a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como pontencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

Diante disto, o Plano Nacional de Educação colocou o desenvolvimento da educação como uma necessidade social e não meramente como um problema econômico. Nesta perspectiva, Gemaque (2006, p. 216) destaca que:

Estabelecer estratégias que garantam um fluxo regular de recurso, capazes de atender as necessidades educacionais e permitir o planejamento da educação, são fundamentais para efetivação dos objetivos do PNE, que consistem na: (i) elevação global do nível de escolaridade da população; (ii) melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; (iii) redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; (iv) democratização na gestão do ensino público.

A missão de gerar e desenvolver uma Política Pública, não é uma missão fácil de ser cumprida, pois engloba os interesses, as necessidades e valores de uma sociedade inteira. A Política Educacional de uma sociedade precisa ser pautada e regida pelo povo, respeitando os direitos individuais e coletivos. Ainda nessa mesma lógica, Gemaque (2006) destaca que a forma como a política de financiamento da educação vem sendo construída, desvinculada da participação social e dos segmentos organizados da sociedade, dificilmente cumprirão seus objetivos, correndo o risco de apenas amenizar as desigualdades educacionais por um breve período, podendo voltar a ser ampliada posteriormente.

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a influência do neoliberalismo na criação, implementação e execução

O neoliberalismo, como paradigma econômico e ideológico, exerceu uma influência profunda e multifacetada no desenvolvimento das políticas educacionais em escala global. Este movimento, consolidado nas décadas de 1970 e 1980, se fundamenta na promoção da liberdade de mercado e na redução da intervenção estatal na econo-

nia, fomentando, simultaneamente, a competição como um pilar essencial. Suas implicações e direcionamentos no âmbito das políticas educacionais geraram transformações significativas e duradouras.

Na década de 1990, o Brasil vivenciou um período de significativas transformações no âmbito da educação superior, particularmente em relação às estratégias de financiamento, em consonância com os ideais advindos da Reforma do Estado e suas diretrizes neoliberais. Este contexto foi caracterizado por uma reconfiguração nas políticas educacionais, evidenciando a ascensão do neoliberalismo como um fator influente na pauta governamental (DOURADO, 2013). Uma das mudanças substanciais nesse contexto foi a adoção de novos paradigmas no financiamento da educação superior. O Estado brasileiro empreendeu esforços para introduzir elementos de mercado e adaptações alinhadas aos princípios neoliberais no setor educacional. Isso se deu, primariamente, por meio de reformas estruturais destinadas a reduzir a intervenção estatal e a fomentar maior autonomia e competitividade entre as instituições de ensino superior.

Dentre as diversas expressões dessas políticas, a privatização da educação emerge como uma das manifestações mais visíveis e, ao mesmo tempo, objeto de acalorados debates. Este movimento neoliberal defende a redução da presença estatal na economia, impulsionando a participação crescente do setor privado na esfera educacional (PERONI, 2012). Tal cenário se desdobra em estratégias diversas, particularmente a expansão do setor privado na educação, contemplando desde estabelecimentos de ensino fundamental e médio até instituições universitárias de natureza privada. Os defensores dessa abordagem argumentam que a competição e a escolha por parte dos consumidores – os estudantes e suas famílias – são agentes propulsores de melhoria na qualidade do ensino. Alegam que a inclusão de instituições privadas aumenta a competitividade, supostamente resultando em um sistema educacional mais eficiente. Além disso, as parcerias público-privadas (PPPs) são outro desdobramento dessa

influência, configurando alianças entre entidades privadas e o governo para a construção, financiamento ou gestão de estabelecimentos educacionais.

A influência do neoliberalismo na esfera educativa também se reflete na ênfase atribuída à competitividade e produtividade, com um foco preponderante na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e na maximização do retorno sobre o investimento educacional. Ao longo do tempo, o sistema capitalista sempre priorizou o incremento da produtividade e lucratividade em sua busca pela expansão do capital, resultando, invariavelmente, na maximização da exploração da força de trabalho (MARX, 2008). Essa perspectiva tem repercutido significativamente na configuração e nas diretrizes das políticas educacionais, influenciando o enfoque e os objetivos do sistema de ensino em diversos contextos ao redor do mundo.

O sistema econômico capitalista, em sua trajetória histórica, tem sido incessante na busca pelo aumento da eficiência produtiva e rentabilidade, visando à ampliação contínua do capital. Esta incessante busca, ao longo do tempo, tem invariavelmente resultado na maximização da exploração do potencial da força de trabalho, como meio de impulsionar o alcance dos objetivos de expansão econômica e financeira. As significativas transformações no sistema capitalista em âmbito global, particularmente nas últimas décadas, têm reformulado o panorama do mercado global, estabelecendo um novo paradigma fundamentado na liberdade econômica, eficiência e padrões qualitativos. Estes elementos são erigidos como diretrizes fundamentais no contexto da competitividade predominante no cenário empresarial mundial.

Nesse contexto, a ênfase inicial na abertura econômica durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso deu lugar, no seu segundo governo, a um foco na reforma da legislação trabalhista. Esta reforma foi direcionada para a flexibilização das

práticas laborais, visando especialmente a redução das garantias trabalhistas. Essas mudanças permearam o âmbito educacional, com a intenção de flexibilizar a formação dos estudantes universitários, tornando-a mais adaptável às constantes transformações do mercado. Uma das metas subjacentes a essa abordagem educacional é preparar os trabalhadores para atender às demandas variáveis do mercado de trabalho. Esta preparação busca estar em consonância com as exigências tecnológicas presentes na contemporaneidade. Dessa maneira, a adequação da educação aos requisitos da produção no contexto neoliberal tornou-se uma prioridade, especialmente em economias emergentes, sendo apresentada como um processo vantajoso e inevitável sob a égide dos princípios da flexibilização.

Sobre esse contexto, Frigotto (1998) destaca a influência exercida por organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial, e entidades nacionais como o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Ciência e Tecnologia na disseminação de uma “nova linguagem” presente em seus direcionamentos para as políticas educacionais. Essa abordagem articula de forma estreita o papel da educação e do conhecimento com os propósitos do novo paradigma produtivo. Sua reflexão ressalta:

Parece-nos importante demonstrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (FRIGOTTO, 1995, p.40).

Houve uma reconfiguração significativa no sistema de financiamento da educação superior, notadamente através da concepção e implementação de programas de apoio financeiro aos estudantes,

tais como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) criado pelo MEC em 1999 como um sucessor ao chamado Crédito Educativo do governo de Ernesto Geisel em 1976, e o Programa Universidade para Todos (ProUni) criado em 2004, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e instituído pela Lei nº 11.096/2005 que, por sua vez, foi regulamentada pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005. Essas iniciativas foram concebidas com o intuito de facilitar o acesso de estudantes provenientes de estratos sociais de baixa renda ao ensino superior, por meio de bolsas e oportunidades de financiamento estudantil. Além disso, houve uma ampliação na participação do setor privado no âmbito do ensino superior, impulsionada por políticas que estimulavam parcerias público-privadas (PPP) e pelo estabelecimento de novas instituições de ensino de cunho privado. A lógica subjacente a essas políticas visava fomentar uma maior eficiência e qualidade por meio da competição e da presença de entidades privadas no panorama educacional.

Os traços que passam a ser perseguidos, de um modo bem geral, na educação superior brasileira são: pesquisa aplicada; cursos mais rápidos, inclusive apoiados em novas tecnologias de informação e comunicação; processos avaliativos ou de regulação calcados em resultados, dentre outros. Adicionalmente, cabe destacar a gradativa perda da autonomia universitária, diretamente relacionada à emergência de uma heteronomia de gestão e de uma nova relação entre a universidade e o setor empresarial, que começa a ter curso (MAN-CEBO, 2017, p.883).

Essas medidas, em um contexto neoliberal, objetivaram diminuir o papel do Estado no financiamento direto das universidades e transferir gradativamente essa responsabilidade para o setor privado e para os próprios indivíduos, alinhadas aos pressupostos de menor intervenção estatal e maior participação do mercado na esfera educacional. No entanto, tais políticas suscitaram críticas substanciais. Algumas delas destacaram que o aumento da participação do setor

privado poderia ampliar disparidades sociais no acesso à educação superior, além de potencialmente comprometer a qualidade do ensino em prol de objetivos lucrativos. Adicionalmente, surgiram inquietações acerca do crescente endividamento dos estudantes em decorrência dos financiamentos estudantis. O cenário de financiamento da educação superior no Brasil na década de 1990, no contexto da Reforma do Estado e sob a influência das ideologias neoliberais, ensejou mudanças significativas no sistema educacional, muitas das quais continuam sendo objeto de discussões e revisões até os dias atuais.

Neste contexto, estabelece-se um confronto entre a necessidade de autonomia na definição dos princípios e objetivos das universidades e a crescente pressão para submetê-las a critérios de eficácia e produtividade que remetem ao mundo empresarial. Tal situação é desencadeada pela demanda direcionada às instituições de ensino superior para desempenharem um papel mais ativo no estímulo à produtividade industrial, especialmente por meio do incentivo voltado à pesquisa de cunho tecnológico.

Este enfoque contínuo em produtividade se configura como um dos desafios proeminentes para o ensino superior, desafiando o propósito social da universidade. Essa abordagem privilegia áreas específicas dentro da instituição que têm a capacidade de produzir conhecimento com potencial de aumentar a lucratividade para a sociedade dentro do contexto do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto consideramos forte influência do neoliberalismo nas políticas de financiamento da educação superior, visto que, o mesmo imprime uma expressiva característica de mercado e competição no desenvolvimento de tais políticas. Essas políticas educacionais, moldadas pelas correntes do neoliberalismo, acarretaram trans-

formações profundas no panorama da educação superior no Brasil, introduzindo modelos de parcerias público-privadas, mecanismos de incentivo estudantil e demandas de eficiência. Estas mudanças geraram questionamentos quanto ao propósito das instituições acadêmicas, à disparidade no acesso ao ensino superior e à tensão intrínseca entre a autonomia acadêmica e as solicitações do mercado, erguendo indagações fundamentais sobre o futuro do ensino superior no país.

Neste ponto destacamos a importância de estabelecermos um contínuo debate sobre as políticas de financiamento do ensino superior frente aos ditames neoliberais, na intenção de fortalecer o ideário de busca por uma universidade pública, gratuita e de qualidade, que forma o indivíduo não apenas para exercer uma função no mercado de trabalho, mas que se ocupa em contribuir para uma educação cidadã, crítica e emancipatório dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Antônio Sousa. O gerencialismo na gestão pública brasileira via parceiras público/privadas. In: SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Diálogos sobre a educação básica**. Curitiba: CRV, 2018b.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Formação humana: ajuste neo-conservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Financiamento da educação no governo Lula e as metas do plano nacional de educação. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos (Org). **Políticas Públicas Educacionais: O governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, Rosângela Novaes. Políticas educacionais e a lógica neoliberal para a educação básica. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos (Org). **Políticas Públicas Educacionais: O governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

MANCIBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 141, p. 875-892, out.-dez., 2017. Acesso em: 25/10/2023.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes – 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução Isa Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação**. 1. Ed. 14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.



POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: reflexões a partir de manchetes jornalísticas

Joelson de Sousa Morais¹

Resumo: Com o foco no eixo temático Políticas públicas na educação superior, o texto é oriundo de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo narrativa que trouxe a participação de 04 (quatro) estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) do campus de Codó, a partir da disciplina *Política e Legislação da Educação Brasileira*, na qual ministrei como docente, e que foi realizada remotamente no primeiro semestre de 2022, através da Plataforma digital do *Google Meet*. Buscou como objetivo refletir acerca das políticas públicas educacionais na formação de professores(as) a partir de narrativas sobre manchetes jornalísticas. O processo de compreensão e interpretação das fontes da pesquisa narrativa primou pelo uso da hermenêutica da narratividade e temporalidade à luz de Paul Ricoeur. Os dispositivos metodológicos utilizados no estudo, foram: escrita narrativa dos estudantes de pedagogia e registros do diário de pesquisa, feitos durante os encontros virtuais realizado. Com base nos resultados da pesquisa, cabe, então, enfatizar que, ao se lançar no momento em que o próprio sujeito mergulha em sua formação, tece uma reflexão

1 Doutor em Educação, Pedagogo e Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Codó, joelson.morais@ufma.br.

de si pelas escritas narrativas do processo trilhado em sua experiência de narrar o que pensa, entende e critica. Essas dimensões permitem a cada sujeito formar e construir um conhecimento de quais políticas educacionais existem no papel, quais não são favorecidas no cotidiano das escolas e quais as que precisam ser cumpridas legalmente.

Palavras-chave: Formação de Professores(as). Políticas Públicas Educacionais. Escrita Narrativa.

INTRODUÇÃO

A formação docente se caracteriza como um processo contínuo no qual se tece por meio de múltiplos aspectos que alia vida pessoal, acadêmica, sociocultural, histórica e de outras dimensões que influenciam, sobremaneira, na constituição da subjetividade do sujeito, nas dinâmicas de aprendizagem e na construção de conhecimentos e que, certamente, contribuirá na sua profissionalidade.

Com as aceleradas e intensas transformações pelas quais a sociedade vem passando no último século, trazer o tema da formação de professores(as), problematizando os diferentes atravessamentos e deslocamentos gerados nesse contexto, com tema das políticas educacionais se faz não somente urgente como necessário.

Primeiro, porque formar professores(as) precisa necessariamente de investimentos pelo poder público. Segundo que os avanços e/ou retrocessos no campo educacional, passa diretamente pelo crivo das políticas educacionais. E terceiro, porque tais questões precisam ser discutidas, problematizadas e pensadas na formação docente, de modo a diminuir as lacunas de formação, relacionar teoria à prática, e pensar na realidade concreta com que se pensa o diálogo entre escola e universidade, e seus reflexos em termos do direito a educação, na qualidade dos serviços ofertados e dos resultados com que se reverberam nas aprendizagens dos(as) alunos(as) e na valorização profissional docente, só para pensar alguns temas.

De modo a diminuir as distâncias com que se tecem entre a formação docente, as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas e as políticas públicas educacionais, é que surgiu a materialização desse trabalho, no qual discute e traz entrelaçamentos de forma teórica e ao mesmo tempo, pautada numa realidade prática, com tessituras narrativas de futuros professores(as) que se encontram no processo formativo docente, no âmbito universitário.

A defesa pelo uso de escritas narrativas para a compreensão das políticas educacionais na formação docente, se deve a uma ousada investida e possível contribuição em mudanças significativas na profissionalização dos(as) professores(as) que se revela pela narração de histórias e experiências vividas, tal como investiu e vem desenvolvendo Ivor Goodson (2019), a quem tenho como inspiração nesse trabalho. Segundo o autor, “grande parte da minha pesquisa é conduzida pela crença de que precisamos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político” (GOODSON, 2019, p. 17).

A questão problematizadora que norteia esse trabalho busca saber: Que reflexões são produzidas em narrativas de estudantes do curso de Pedagogia sobre as políticas públicas educacionais a partir da reportagem de manchetes jornalísticas?

Nesse sentido, no texto em pauta, buscou como objetivo refletir acerca das políticas públicas educacionais na formação de professores(as) a partir de narrativas sobre manchetes jornalísticas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo narrativa que trouxe a participação de 04 (quatro) estudantes do 3º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) do campus de Codó, a partir da disciplina *Política e Legislação da Educação Brasileira*, na qual ministrei como docente, e que foi realizada remotamente no primeiro semestre de 2022, através da Plataforma digital do *Google Meet*.

Para o desenvolvimento das reflexões no respectivo texto, uso a fundamentação teórica que se entrelaça nas três temáticas entre:

políticas educacionais, narrativas e formação de professores(as), pautando-me em autores como: Goodson (2019), Ball; Maguire; Braun (2016), Nóvoa (2009), Imbernón (2016) e outros.

Os dispositivos metodológicos utilizados no estudo, foram: escrita narrativa dos(as) estudantes de pedagogia e registros do diário de pesquisa, feitos durante os encontros virtuais realizados no primeiro semestre de 2022, remotamente.

A proposta metodológica da atividade, foi lançada aos(às) estudantes do curso de Pedagogia, para realizarem uma pesquisa na internet utilizando os diferentes meios midiáticos, para trazer reportagens que retratassem as políticas públicas educacionais, apresentar na sala virtual, com base nas questões: do que se tratava a reportagem? (qual tema); que reflexões, críticas e interpretações faço da reportagem? (trazer o entendimento de forma oral na hora da apresentação); e como posso refletir e entender a pesquisa realizada com as reportagens através das minhas escritas narrativas? Essa última foi enviada por cada estudante para o meu e-mail institucional, que foram lidas e atribuídas uma das notas da respectiva disciplina.

A ideia foi fazer os sujeitos pensarem sua formação, na tematização das políticas públicas educacionais, praticando uma reflexividade narrativa, colocando-se com uma escrita em primeira pessoa, como também entremear com suas experiências pedagógicas, educativas e acadêmicas-pessoais trilhadas ao longo de sua existência, bem como pensar os conteúdos da disciplina proposta, com um olhar pautada na realidade com que acontece no contexto brasileiro.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

No campo das políticas educacionais situando a formação de professores(as), é válido salientar o fato de a ocorrência de mudanças significativas e que sejam promovidas contribuições tanto ma-

croestruturais (mais amplas no que se refere ao sistema educacional) quanto microestruturais (que atendas as demandas e necessidades das escolas), é preciso levar em consideração o que fazem, sabem e pensam os(as) professores(as).

Tal perspectiva já vem sendo defendida há mais de três décadas por estudiosos do campo educacional, e que refletem a formação e a profissionalização dos(as) professores(as) situando as políticas educacionais nesse contexto, como é o caso de António Nóvoa (2009), Stephen Ball; Meg Maguire & Annette Braun (2016), Ivor Goodson (2016) e no Brasil é louvável os estudos desenvolvidos por Bernadette Gatti (2014) nessa direção entre outros.

Em uma potente crítica feita por Nóvoa (2009), alerta para o fato da pobreza da experiência e excesso dos discursos, em que raramente conseguimos fazer aquilo que dizemos no campo da educação. É por isso que o autor vai defender:

[...] a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (NÓVOA, 2009, p. 16).

Daí, a necessária defesa com que faz esse trabalho, no sentido de que a construção de políticas educacionais no contexto da formação de professores(as), passa, primordialmente pelo que pensam, fazem e, sobretudo, o que narram de suas experiências educativas e pedagógicas realizadas nas escolas onde atuam, ou nos múltiplos processos de formação onde estão engajados(as), seja essa formação inicial como continuada.

Infelizmente, as reformas educacionais e as modificações estruturais realizadas nas políticas educacionais, pouco tem levado em consideração a voz e a vez dos(as) professores(as). Prova disso, tem sido os impactos negativos que vem se produzindo na educação, que

entre outras mazelas se reflete: numa formação precária do professorado; nos índices e resultados das aprendizagens das crianças e jovens; na negação por parte das escolas e dos(as) docentes, de políticas hegemônicas que são produzidas por especialistas e caem de paradas nas escolas, sem que os(as) professores(as) compreendam e saibam conduzir suas práticas, cerceando o seu trabalho e controlado sua autonomia, entre outros impactos.

Como penso a relevância das políticas educacionais situando a formação do professorado nesse texto, penso que a articulação entre o que acontece na formação universitária em diálogo com as escolas, poderia ser uma chave principal de mudanças significativas em vistas a sua melhoria. O educador espanhol Francisco Imbernón (2016), fez uma contundente provocação ao questionar: como aumentar a qualidade dos docentes? E o autor é muito enfático em suas palavras, ao responder que, “concorda-se que se obterá mais qualidade educacional estabelecendo melhores critérios de seleção tanto no ingresso aos estudos como no local de trabalho, introduzindo uma avaliação ao longo da carreira docente e destinando mais recursos ao professorado” (IMBERNÓN, 2016, p. 102).

Mas para que avanços pudessem ganhar foro privilegiada no lugar dos retrocessos no campo da formação de professores(as) no que pese às políticas educacionais, seria preciso pensar as lógicas pelas quais subjazem essas políticas, passando a ser ressignificadas por outras lógicas, contra hegemônicas e para além de esquemas clássicos que são impostos pelos sistemas educacionais. E sim, considerar o que pensam, sabem e fazem os(as) professores(as), buscando entrelaçar o que desejam, querem e que, de fato, estejam atentas com as reais necessidades do seu trabalho e formação, bem como identificar por meio de suas narrativas e histórias do cotidiano profissional o que precisam como emergência e as demandas que são oriundas do seu meio circundante. E assim, sanar as lacunas desse processo, investindo mais e valorizando os sujeitos em suas múltiplas dimensões,

saberes, fazeres e conhecimentos na formação e no desenvolvimento profissional docente.

Um exemplo significativo de políticas educacionais tecidas narrativamente no cotidiano das escolas, a partir do que pensam, sabem e fazem os(as) docentes e que adoto nesse texto, refere-se ao trabalho desenvolvido por Ball; Maguire & Braun (2016), com a intenção de:

[...] capturar e compreender o envolvimento criativo dos professores em práticas das políticas, para reconhecê-los como atuantes da política – e, ao mesmo tempo, procuramos identificar os limites dessa criatividade, os enquadramentos discursivos e materiais que produzem algumas interpretações possíveis da política e excluir outros (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 9).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que os(as) professores(as) recebem e incorporam determinadas políticas educacionais no contexto das escolas, também produzem as suas próprias políticas, passando a se materializar em dispositivos potentes de construção e transformação das escolas, da formação e desenvolvimento profissional docente e das aprendizagens de crianças e jovens no processo de escolarização.

Alguns dos resultados apontados pelos autores mostram que “algumas vezes parece que os professores não ‘fazem política’ – a política os faz” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 136). Ou seja, ao invés de se enquadrarem às políticas hegemônicas e que são impostas às escolas, acabam que construindo suas próprias táticas de jogo, desenvolvendo práticas pedagógicas que, de fato, atendam a realidade do alunado e sejam produzidas como aprendizagens e conhecimentos significativos para eles/elas. Aí se tem uma micropolítica, que nas narrativas podem ser reveladas o seu teor, conteúdo e significação de um modo muito mais coerente e com sentido, do que as que vem de cima para baixo.

Outro descompasso e retrocesso das políticas educacionais apontados por Bernadete Gatti (2014), refere-se ao fato de as pes-

quisas no campo educacional relacionadas e produzidas no contexto da formação de professores(as) tem sido pouco e raramente foco de interesse de apropriação pelo poder público, mais precisamente pela falta de conhecimento destas pela equipe de administradores e gestores públicos educacionais, pelas próprias mídias que não conseguem fazer um trabalho organizado de divulgação e a falta de conhecimento das famílias e comunidades de que fazem parte das escolas. Isso gera, certamente, a alocação de recursos, investimentos e valorização apenas de questões que passam pelo crivo de seus interesses, distanciando-se em muito da realidade dos sujeitos e do que poderia, de fato, se realizar e atender em termos de necessidades que acontecem na formação docente e na prática pedagógica.

De forma a contribuir para um processo de construção de políticas educacionais pautadas e fortalecidas na formação de professores(as), proponho que seja feita, em primeiro lugar uma articulação entre escolas, universidades e a gestão pública educacional de forma a que se produzam narrativas dos sujeitos que compõem as diferentes instâncias sociopolíticas, econômicas, educacionais e culturais, e assim, daria outro viés e materialização dessas políticas.

Afinal de contas, ao lançar as bases para a tessitura de transformações e contribuições que entrelaçam o político com o pedagógico na educação e na docência seria preciso que os sujeitos que compõem esses diferentes quadros políticos, institucionais e socio-culturais empreendam um esforço em que “as forças de mudança transformacional terão de confrontar e engajar-se com os padrões de vida e de entendimento existentes” (GOODSON, 2019, p. 30).

Acredito que estas seriam razões e iniciativas pelas quais nas narrativas que emergirem por estes sujeitos, sobretudo, refletidas por professores(as) no seu cotidiano de formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência faria toda a diferença na construção de vias alternativas de políticas públicas educacionais, promovendo outras lógicas pautadas em seus cotidianos na tessitu-

ra de políticas instituintes de formação e profissionalização dando outros sentidos e significados na conjuntura da sociedade, educação e na tessitura de outra história que valorizasse os saberes, conhecimentos e experiências produzidas pelos próprios sujeitos engajados em seus universos.

O QUE REVELAM AS NARRATIVAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE MANCHETES JORNALÍSTICAS

Os usos metodológicos com as narrativas na formação de professores(as) têm sido um meio privilegiado de formação, aprendizagem e construção de conhecimentos, os quais revelam um conjunto significativo de riquezas e contribuições que situam os sujeitos na tomada de consciência dos percursos trilhados, os quais se transformam nesse processo.

Tais princípios, e com quais se fundamentam este trabalho, estão pautados pela abordagem metodológica da pesquisa-formação “na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2010, p. 141)

Tenho utilizado as metodologias narrativas e (auto)biográficas em minha prática pedagógica na docência universitária com os(as) estudantes dos cursos de licenciaturas os quais já venho atuando há uma década, e que vem resultando em ricas e inestimáveis contribuições, tanto para mim, representando uma (auto)formação, quanto para os sujeitos participantes desse processo.

Em se tratando da atividade metodológica que propus aos participantes dessa pesquisa, que foi formativa, primou pela construção de conhecimentos e revelou aprendizagens significativas, conforme

as descobertas feitas nas pesquisas sobre políticas públicas educacionais com o uso da internet por cada um(a) dos(as) alunos(as), e que apresento alguns desses resultados a seguir.

A partir das reflexões narrativas produzidas pelos(as) estudantes do curso de Pedagogia, diferentes questões emergiram em suas escritas narrativas, mostrando seus entendimentos, críticas e interpretações que fizeram das reportagens as quais pesquisaram e apresentaram na sala virtual durante as aulas.

Uma das reportagens tematizada: *Brasil ideal, Brasil real: a educação no Brasil*², encontrada na rede do *Youtube* e veiculado pelo Jornalismo TV Cultura, a estudante Ana Beatriz assiste o vídeo, transmite na sala virtual e faz uma potente reflexão do que consegue perceber das políticas educacionais brasileira à luz de diferentes questões que não são efetivadas corretamente e que tem impactado diretamente na qualidade da educação. Assim se posiciona ela em sua escrita narrativa:

Portanto, como tudo na vida não é perfeito, o sistema educacional brasileiro também não. Existem grandes desfalques nos investimentos que deveriam ser investidos para uma melhor educação de crianças e adolescentes, professores que não recebem uma ótima remuneração e em alguns casos, não recebem reconhecimento diante dos seus representantes públicos, escolas sem estruturas adequadas para receber os estudantes de uma forma digna e confortável. Entretanto, esses problemas não são de agora, mas a começar na época dos Jesuítas no Brasil. Porém, essa luta por uma educação melhor está longe de chegar ao fim (Narrativa de Ana Beatriz, 24/02/2022).

Mediante o exposto, a estudante percebe as mazelas e impactos que são causados pela não efetivação e cumprimento das políticas públicas na educação, e que foi refletido por ela em sua narrativa. São

2 A reportagem é datada de 18/maio/2018 e traz um pequeno texto informativo com o seguinte enunciado: A educação no Brasil é o tema da terceira reportagem da série 'Brasil ideal, Brasil real'. O País enfrenta uma série de desafios para ampliar o acesso e melhorar a qualidade do ensino. Está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s9DuvHA-Ook>

vários pontos que são enfrentados de forma significativas no “chão” das escolas públicas e que precisam ser pensadas ainda na formação docente, de modo a perceberem o que acontece na realidade, o que seria o ideal e o que preconiza a legislação educacional brasileira. Pontos esses que foram também discutidos em nossa disciplina, por meio de leituras e abordagens teóricas, anteriores ao desenvolvimento dessa pesquisa feita pela estudante.

Como se trata de uma reflexão tecida à luz da escrita narrativa na formação docente, cabe trazer uma questão de validade hermenêutica sobre o que enunciou a estudante Ana Beatriz, ou seja, “é porque existe primeiramente algo a dizer, porque temos uma experiência a trazer à linguagem, que, inversamente a linguagem não se dirige apenas para significados ideias, mas também se refere ao que é” (RICOEUR, 2019, p. 37).

Noutra narrativa, dessa vez da estudante Rosimar, traz uma reportagem que tematiza sobre a merenda escolar³ e como vem sendo distribuída nas escolas públicas, sobretudo, em um determinado contexto de uma escola maranhense, que entregava uma espiga de milho para as crianças lancharem. Sobre sua reflexão narrativa, pontua ela o seguinte:

A precariedade no ensino é existente por má administração, por corrupção aonde as verbas destinadas as escolas são desviadas fazendo com que não se chegue ao destino final, deste modo vai atingir aquelas pessoas que são das camadas mais pobres da sociedade, aonde as dificuldades enfrentadas por elas são as diversas possíveis (Narrativa de Rosimar, 17/02/2022).

No momento em que projetou a sua reportagem no dia da apresentação e foi contando o desfecho dessa história, Rosimar fi-

3 Trata da reportagem: **Bom Dia Brasil repercute reportagem sobre milho em merenda escolar no MA**. Tv mirante, São Luís, 15 de mar. de 2018. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/ma/tvmirante/noticia/bom-dia-brasil-repercute-reportagem-sobre-milho-em-merenda-escolar-no-maranhao.ghtml>

cou impactada e ao mesmo tempo indignada com o tipo de merenda escolar distribuída, criticando a falta de investimentos de políticas públicas educacionais que pudessem ser mais bem valorizadas pelo poder público, e que não estava oferecendo, o que de fato, devia: uma merenda nutritiva e saudável, conforme a própria aluna encontrou nas leis de educação no Brasil e revelou na sua narração.

Nesse sentido, o que o sujeito fala muitas vezes é fruto de sua experiência que também o afeta de forma significativa, configurando-se como uma experiência formadora, que como diz Josso (2010) é formadora e se tece mediatizada pela aprendizagem, que transforma.

No quesito de uma interpretação hermenêutica a partir da narrativa expressa é válido salientar que:

[...] a linguagem não é um mundo próprio. Nem sequer é um mundo. Mas porque estamos no mundo, porque somos afetados por situações e porque nos orientamos mediante a compreensão em tais situações, temos algo a dizer, temos a experiência para trazer à linguagem (RICOEUR, 2019, p. 36)

Já na narrativa do estudante Odair, percebe elementos fundamentais que a ineficácia ou mesmo falta de efetividade das políticas educacionais tem causando em sua formação acadêmica e que se reflete de forma significativa no momento de narrar essa experiência, à luz da pesquisa com as reportagens feitas sobre o assunto. Assim narra o estudante:

A falta de estruturação na política social e educacional deixa-me a pensar que Brasil quero para o futuro? Como digerir a imersa destruturação social e educacional existente no país? Onde me ancorar em busca de tais soluções? Esse são só uns de vários vácuos pensantes que tenho em meio a tudo que vem sendo problematizado pelos intelectuais da educação em buscar tais soluções para a minha, a sua, a nossa educação social, porém, contudo, ao ser problematizado tais problemas e soluções, a política como sempre em meio aos seus interesses pessoais, fecha-se os olhos para ambos os problemas

e soluções deixando a sociedade à mercê da própria sorte (Narrativa de Odair 24/02/2022)

O mergulho que faz o estudante, o faz perceber quantos aspectos problemáticos são causados no campo da educação, a começar pela gestão das políticas públicas, já que muitas iniciativas e a melhoria da educação, parte muitas vezes da aplicação e investimentos dos recursos de modo a alcançar a qualidade almejada, para a transformação dos sujeitos, e, conseqüentemente, da sociedade.

A capacidade crítica de Odair ao avaliar e refletir acerca das políticas educacionais é louvável, pois, ao mesmo tempo em que se coloca, na problematização de questões que permeia esse contexto, situa as fraturas e lacunas que historicamente foram sendo deixadas ao longo do tempo e que impactam na formação sociocultural, econômica e educacional de um povo, que passa, prioritariamente pelo tema da educação.

Com o exposto convém refletir na potência da escrita narrativa expressa, na qual, como pontua Ricoeur (2019) que é tecida numa forma de implicação política da escrita, que retrata as nuances e deslocamentos diversos gerados na experiência cotidiana do sujeito, que se afeta e transmite pela linguagem sua função comunicativa do vivido.

Quanto à escrita narrativa de Cristina, engloba compreensões das políticas educacionais direcionando seu olhar tanto numa perspectiva legal, quanto histórica sobre os descaminhos gerados por elas, e também situa questões pessoais, ao perceber as contribuições que a disciplina trouxe, e, principalmente, com a atividade da pesquisa de reportagens jornalísticas sobre o tema. Conforme pontua em sua narrativa:

A educação é um direito de todos, sem exceção, e um dever do estado, fato defendido por lei, por isso é uma obrigação governamental que todos tenha acesso a educação. Por fim quero registrar que as discussões levantadas acerca da educação brasileira e seu cenário atual, que na verdade não é diferente de cenários de outros tempos na histó-

ria do Brasil, pois sabemos da permanente negligência do estado para com a educação, foi de grande valia para minha formação, trouxeram novos horizontes a serem analisados, problematizados e até questionado. A disciplina foi um marco, acredito, na formação de cada discente participante das aulas (Narrativa de Cristina, 24/02/2022).

Nesse sentido, a potência da narrativa da estudante evidencia o seu grau de consciência com que tem pensado o tema das políticas educacionais no cenário brasileiro, a partir de uma diversidade de acontecimentos que foram sendo negligenciados por muitos governos, impactando na história da sociedade e educação, e que se revelam como meios privilegiados de discussão na formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada foi possível compreender os processos pelos quais os(as) estudantes do curso de Pedagogia refletem e constroem conhecimentos sobre políticas educacionais em narrativas a partir de reportagens jornalísticas.

Cabe, então, enfatizar que, ao se lançar no momento em que o próprio sujeito mergulha em sua formação, tece uma reflexão de si pelas escritas narrativas do processo trilhado em sua experiência de narrar o que pensa, entende e crítica, essas dimensões permitem a cada sujeito formar e construir um conhecimento de quais políticas educacionais existem no papel, quais não são favorecidas no cotidiano das escolas e quais as que precisam ser cumpridas legalmente.

Ao refletir acerca das políticas públicas educacionais na formação de professores(as), muitos outros temas, críticas, reflexões e entendimentos vão surgindo nesse processo, sobretudo, quando praticadas a partir de metodologias que impulsionam aos sujeitos a pensarem a sua formação e os seus aprendizados construídos nesse processo, como foi possível identificar e perceber em suas apresentações com as reportagens jornalísticas e as escritas narrativas a partir dessa atividade.

É no processo de narrar que muitas vezes emerge uma multiplicidade de questões políticas, pedagógicas, pessoais, profissionais e formativas dos sujeitos, e que revela a riqueza e grandeza de transformações que perpassam esses múltiplos contextos, servindo de subsídio para a criação de outras tantas políticas públicas educacionais, e, sobretudo, para administradores(as) e gestores(as) públicos no âmbito da educação e pode sinalizar outras possibilidades didáticas, metodológicas e reflexivas para formados(as) de professores(as) e outros agentes educacionais preocupados(as) com uma educação de qualidade.

Pensar as políticas públicas educacionais na formação docente, é situar os(as) futuros(as) professores(as) em movimentos plurais e diversos em que podem enxergar a realidade do que acontece nas políticas, no chão das escolas, e o que poderia ser ideal e que tem sido preconizadas pela legislação educacional brasileira, mas que precisam ser tornadas compreensíveis os múltiplos deslocamentos, para que quando estiverem atuando profissionalmente, possam cobrar os seus direitos e exercer os seus deveres como cidadãos, construindo uma outra sociedade possível, mais democrática e mais politicamente fortalecida com e pela educação de qualidade, pública e referencialmente consolidada.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 27 out. 2023.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria

Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passegi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução Artur Morão. Edições 70: Lisboa, 2019.



LEI DE COTAS NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR: conquistas, desafios e perspectivas futuras

Ellen Patrícia Braga Pantoja¹
Juliano de Azevedo Santanna²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar as conquistas, desafios e perspectivas futuras das políticas de cotas no ensino superior brasileiro, considerando as mudanças propostas para a atual versão da Lei de Cotas. Para tanto, adota uma abordagem dialética baseada na análise comparativa da Lei nº 12.711/2012 e sua proposta de alteração (Projeto de Lei nº 5.384/2020), envolvendo ainda uma revisão sistemática da literatura acadêmica sobre políticas de cotas, bem como análise de documentos e relatórios elaborados por órgãos e instituições. Os resultados destacam o reconhecimento das políticas de cotas como meios de promoção da inclusão social e diversidade étnico-racial nas universidades federais brasileiras. A pesquisa indica que essas políticas aumentaram a diversificação racial e socioeconômica nas universidades, mas também revelam desafios, como

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz-MA, ellen.patrici@ufma.br.
 - 2 Bacharel em Direito (UFMA) e pós-graduando em Direito Educacional (PUC-MG), Professor da ONG Ensina Brasil, São Luís-MA, jas.santanna@gmail.com.

a necessidade de melhorias na coleta de dados, monitoramento eficaz, avaliação da evasão e da permanência dos estudantes cotistas, e questões relacionadas à autodeclaração e comissões de heteroidentificação. O estudo ressalta a importância da revisão e avaliação contínua das políticas de cotas para garantir sua eficácia. Também destaca a iminente reformulação da Lei de Cotas, que visa aprimorar a política, estendendo os benefícios a grupos adicionais como os quilombolas, ajustando critérios socioeconômicos e garantindo a manutenção da proporção racial conforme dados do último Censo Demográfico. Além disso, o projeto de reformulação busca aumentar as chances de ingresso dos cotistas ao permitir que concorram inicialmente nas vagas de ampla concorrência sem prejuízo da reserva de vagas, além de priorizar estudantes em vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Políticas de Cotas. Ensino Superior. Inclusão Social. Diversidade Étnico-Racial.

INTRODUÇÃO

As políticas de cotas, como importante instrumento de justiça social, desempenham um papel crucial na construção de sociedades mais equitativas e inclusivas. No Brasil, elas constituem uma resposta do Estado à atuação e reivindicação de movimentos sociais como o Movimento Negro brasileiro, durante o Século XX e início do Séc. XXI, reconhecendo violações históricas a direitos dessas minorias, bem como a existência do racismo e da discriminação racial no país, ensejando assim medidas compensatórias que, ao lado de conferir maiores oportunidades educacionais, também promovessem maior representatividade em setores até então considerados elitizados, como o ensino superior.

A adoção e implementação de políticas de cotas para acesso a universidades e institutos federais no Brasil é caracterizada por uma trajetória que compreende uma série de desafios. Um percurso histórico que envolveu debates sociais e pressuposições sobre a in-

constitucionalidade desse tipo de ação afirmativa, perpassando por diversas outras alegações como: prioridade que deveria ser dada a investimentos na educação básica; discrepâncias entre desempenho acadêmico de cotistas e não-cotistas; foco que deveria ser dado ao critério socioeconômico, visando afastar o critério racial; dificuldade em se identificar quem é negro no Brasil etc.

O que se viu ao longo dos anos, principalmente com a promulgação da Lei de Cotas nas Instituições Federais de Ensino (Lei nº 12.711/2012) e a declaração de sua constitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal, foi o reconhecimento e aprovação desta política por grande parte da população brasileira como meio de promoção da inclusão social e diversidade étnico-racial antes escassa no contexto das universidades federais brasileiras. Por outro lado, novos desafios foram observados durante sua implementação, como a ocorrência de fraudes e a necessidade de instrumentos de avaliação mais abrangentes e sistematizados que permitissem uma revisão da política após dez anos da promulgação da lei, visando sempre à sua melhoria e alcance dos seus objetivos.

Diante disso, o presente trabalho busca realizar uma análise da política de cotas no ensino superior brasileiro, considerando suas conquistas históricas iniciais, os desafios atuais e as perspectivas futuras pautadas nas propostas de reformulação da atual versão da Lei de Cotas. O trabalho adota uma abordagem dialética baseada na análise crítica e comparativa da Lei nº 12.711/2012 e sua proposta de alteração (Projeto de Lei nº 5.384/2020), envolvendo ainda uma revisão sistemática da literatura acadêmica sobre políticas de cotas e ações afirmativas, bem como análise de documentos e relatórios elaborados por órgãos e instituições contendo pesquisas e avaliações sobre os efeitos dessa política nos últimos anos.

RAÍZES HISTÓRICAS E EVOLUÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL: da atuação do movimento negro à promulgação da Lei nº 12.171/2012

Compreendidas como importante conquista democrática para o campo dos direitos e da cidadania de minorias sociais, as ações afirmativas no Brasil se encontram historicamente ligadas à atuação do Movimento Negro do século XX, que buscava chamar a atenção pública para a dimensão racial da desigualdade brasileira e para discriminação racial existente no país. A partir da década de 1950, essa questão passou a ser levantada também por intelectuais do meio acadêmico, como Florestan Fernandes e Roger Bastide, cujos estudos evidenciavam como essa desigualdade representava obstáculos fundamentais, principalmente, para a construção de normas e instituições democráticas, trazendo à tona a conexão entre democracia política e democracia racial.

O movimento pela adoção de ações afirmativas para segmentos sociais minoritários tomou força no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, tendo como objetivo proporcionar condições reais de superação de desigualdades em diversos aspectos da vida nacional. Nesse período o mundo já convivía com experiências de iniciativa do Estado em benefício de segmentos discriminados: por questões de classe, como na Índia, em 1949; por questões de raça, como nos Estados Unidos da América, desde a *Executive Order* nº. 10.925, de 1961; e por questões de gênero e minorias étnicas em diversos países europeus, desde os anos 1970.

Além da igualdade material, a questão da diferença e da diferenciação também permeia a discussão acerca da fundamentação das ações afirmativas. Segundo Coelho (2021), diferenciações entre os indivíduos da espécie humana são criadas e suprimidas sucessivamente pela civilização, influenciando no Direito enquanto padrão de tratamento de conflitos de interesses. Nesse processo, diferenciações

socialmente estabelecidas acabam dando origem ao preconceito e a diversas barreiras que repercutem no campo jurídico. É nesse ponto que Piovesan (2005) afirma estar a fundamentação das ações afirmativas: no entendimento de que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos ou como justificativa para o extermínio e a destruição. Ao contrário, a diferença passaria a implicar na promoção de direitos.

As definições de ações afirmativas empregadas pela maioria dos estudiosos do assunto adotam linhas de argumentação ora tomando o critério reparador, ora distributivo. Também apontam como objetivos dessas políticas a igualdade de tratamento e de oportunidades, além da eliminação ou mitigação das discriminações raciais, sexuais, entre outras. Nesse sentido, Gomes (2003) afirma que o combate à discriminação não deve se limitar apenas ao campo normativo, meramente proibitivo de discriminação. Seria necessário, segundo o autor, concretizar a “igualdade de oportunidades”. Além deste ideal, existem ainda outros objetivos almejados pelas políticas afirmativas: a eliminação dos efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, tendente a se perpetuar; a implantação de certa diversidade e de uma maior representatividade de grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada; e a eliminação das barreiras artificiais e invisíveis que emperram o avanço de negros e mulheres, por exemplo.

Entendida como uma modalidade de ação afirmativa, a reserva de vagas para estudantes negros por meio da política de cotas de admissão nas universidades, adquiriu força com a participação do Brasil na Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001. Esse cenário, aliado a outros fatores inclusive internos às universidades, como a emergência de debates raciais no meio acadêmico, propiciou por parte das mesmas a adoção da política de cotas para negros. Quando não implementadas pela via administrativa, como no caso da Universidade de Brasília (UnB), as políticas surgiram a partir de leis estaduais,

tendo-se como exemplos a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

O debate, entretanto, entre diversos setores sociais, era crescente e polêmico, mesmo após diversas universidades terem implantado pela via administrativa tal reserva de vagas, como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2007. Nesse contexto, o partido político Democratas (DEM) propôs junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, que questionava os atos administrativos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNB que instituíram o programa de cotas raciais para ingresso naquela universidade.

Em sua decisão, o plenário do STF se manifestou pela constitucionalidade da política de cotas raciais, utilizando quatro eixos de argumentos: 1) o princípio da igualdade material; 2) a importância da promoção da diversidade por meio dessa política; 3) o entendimento de que raça não se constitui em um conceito biológico/genético, mas sim numa construção histórica e social, que leva em consideração elementos fenotípicos e grupos sociais; 4) e o caráter proporcional da medida, uma vez que propicia mais oportunidade de acesso às universidades, com base em critérios objetivos.

Após a declaração da constitucionalidade da política de cotas pelo STF, o Poder Legislativo promulgou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – denominada Lei de Cotas, tratando da previsão dessa política e sua adoção por parte das universidades federais e institutos federais de ensino técnico de nível médio, conferindo ênfase à questão da origem escolar e de renda, dentro das quais o critério étnico-racial passou a ser tratado. Dessa forma, passou-se à reserva de 50% das vagas nos cursos técnicos e nos cursos de graduação dessas instituições, a serem distribuídas da seguinte forma: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita; e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-míni-

mo e meio per capita. Em ambos os casos, deve ser levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Importante observar que, apesar do STF ter se posicionado favorável à política de cotas raciais, sem sua subsunção a cotas relacionadas à renda, a Lei nº 12.711/12 acabou por inserir aquela como parte desta, associando, pois, a questão racial à questão social.

AVALIAÇÃO DECENAL DA LEI DE COTAS: os desafios presentes no atual cenário

Considerando o aniversário decenal completado em agosto de 2022, a Lei de Cotas previu em seu texto a realização de uma revisão da política, requerendo dos órgãos competentes a apresentação de mecanismos de monitoramento e avaliação, conforme disposto nos artigos 6º e 7º da Lei nº 12.711/12, com vistas a uma atualização que acompanhe o cenário jurídico atual e as demandas da sociedade brasileira, observando-se o princípio da proibição do retrocesso social. De acordo com o teor do artigo 6º, a responsabilidade por esse monitoramento e avaliação ficou ao encargo do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPPIR).

Em 2020, considerando a proximidade do prazo de revisão da política prevista na Lei de Cotas, o Grupo de Trabalho de Políticas Etnorraciais da Defensoria Pública Geral da União (GTPE/DPGU) requereu informações aos mencionados órgãos sobre ações de monitoramento por eles desempenhadas quanto ao cumprimento da Lei nº 12.711/2012. A partir das respostas obtidas, inclusive com pesquisa de levantamento de informações realizada pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), e contando com pareceres técnicos elaborados pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Ne-

gros(as) (ABPN), pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e por sua Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD-UFPR), o GTPE/DPGU emitiu a Nota Técnica nº 09/2021, na qual conclui não haver ainda “mecanismos suficientemente capazes de contemplar de maneira efetiva a proposta de monitoramento e avaliação das políticas de reserva de vagas no ensino superior”.

Segundo o GTPE/DPGU, as ferramentas apresentadas, como o Sistema de Monitoramento de Políticas Étnico-Raciais (SIMOPE) da SNPPIR, se mostram inconsistentes e limitadas quanto a dados, informações e indicadores. No mesmo caminho, tem-se a pesquisa de levantamento de informações elaborada pela ENAP, marcada pela dificuldade de reunião dos dados sobre a temática, além do déficit de respostas por parte das instituições de ensino superior no Brasil. Constatando, pois, um cenário de precariedade de informações, a Defensoria Pública da União concluiu em sua nota técnica não existirem até aquele momento esforços institucionais no sentido de implementação de políticas suficientes ao monitoramento da Lei 12.711/2012, o que impossibilitaria a realização da avaliação da referida Lei em 2022.

No ano de 2021, a DPU firmou acordo de cooperação técnica com a ABPN, tendo como prioridade de ação a “colaboração na elaboração de relatórios de monitoramento da política de cotas a fim de mapear a eficácia da ação afirmativa nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país”. A grande dificuldade apontada no seu relatório inicial, divulgado em agosto de 2022, se encontra no levantamento de dados detalhados e aprofundados que pudessem efetivamente compor um retrato amplo do perfil racial dos estudantes das universidades federais. Isso requer, entre outros pontos, um maior engajamento das universidades e da classe estudantil em processos de alimentação de bancos de dados públicos e transparentes, para que se possa obter informações mais precisas sobre as condições de acesso, permanência e conclusão desses estudantes.

Embora haja significativas contribuições de pesquisadores que se dedicam à temática, tais contribuições partem de análises empíricas feitas a partir de estudos de caso realizados em campos específicos de observação, não conseguindo alcançar a abrangência necessária ao monitoramento e avaliação da política. Além disso, tem-se como dificuldade a inacessibilidade desses pesquisadores a dados mais consolidados que só o governo tem, como os dados do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para ingresso dos estudantes nas IFES, por exemplo.

Ainda assim, estudos realizados, como a “Pesquisa sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais” (DPU e ABPN, 2022), a “Análise de dados da população brasileira e de indicadores das universidades federais, 2010-2019” (LEPES/UFRJ, 2022) e o “Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas 2022” (Afro-CEBRAP e GEMAA/IESP/UERJ), trazem importantes considerações acerca da implementação da política de cotas nas universidades federais.

Um ponto importante trazido no estudo realizado pela DPU em parceria com a ABPN se refere ao período previsto na Lei de Cotas para que as IFES implantassem de modo gradual a reserva de vagas. De acordo com o art. 8º da Lei nº 12.711/12, as universidades teriam o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral, devendo implementar a cada ano, no mínimo, 25% da reserva de vagas. Desse modo, considerando a questão da obtenção do diploma de ensino superior, em cursos de graduação com tempo mínimo de conclusão entre 4 (quatro) e 6 (seis) anos, os dados obtidos na pesquisa “apontam que esse tipo de política educacional precisa de muito mais tempo de execução para causar impactos mais expressivos no universo da educação superior e no tecido social, sem prejuízo de uma necessária avaliação periódica destinada aos aperfeiçoamentos necessários” (DPU e ABPN, 2022).

No que tange à presença dos grupos beneficiários da reserva de vagas nas universidades federais, estudos realizados pelo LE-PES/UFRJ, pelo Afro-CEBRAP e GEMAA/IESP/UERJ apontam um aumento da presença de Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs), bem como um aumento considerável da participação das classes C, D e E. Inegável, pois, a diversificação racial e socioeconômica que as universidades têm hoje depois da Lei de Cotas e mais ainda depois de 20 anos de política, incluindo-se o período anterior à promulgação da lei federal. De acordo com Lima (2022), em 2001 eram 31% de PPIs nas universidades públicas. Em 2020, chegou-se a 52%. Ainda segundo a pesquisadora, as classes C, D e E partem de um patamar ainda mais baixo (19%) e chegam também a esse patamar de 52% na atualidade.

Alguns receios que faziam parte do debate na época da implementação das cotas não se mostraram presentes na observação dos pesquisadores. Entre eles a questão do desempenho acadêmico dos alunos cotistas em comparação ao dos ingressantes por ampla concorrência. Por mais que se verifique uma diferença no momento de entrada a partir das notas de corte do ENEM, esse “gap” de desempenho tende à diminuição a partir do desempenho acadêmico no curso de graduação até a sua integralização. No que tange à evasão, autores como Lima e Campos (2022) consideram que não há uma evasão maior de estudantes cotistas que a de estudantes que ingressaram por ampla concorrência, apesar da questão da evasão, em termos gerais, ser uma problemática atualmente presente no contexto das IFES.

Por outro lado, no que tange especificamente ao número de evasão de ingressantes cotistas raciais, o relatório da DPU e ABPN (2022) identificou em seu levantamento uma defasagem que compromete a eficácia da política, reforçando a importância do monitoramento constante e de ações voltadas à permanência na universidade. Nesse ponto, o relatório corrobora o que foi apontado anteriormente por Senkevics e Mello (2019), ao afirmar serem visíveis “disparidades

que marcam as dificuldades de acesso e permanência dos jovens brasileiros, particularmente dos negros e oriundos de famílias de baixa renda”. Cabe, ainda, considerar que a questão da permanência, para além da concessão de bolsas, deve também concernir ao sentimento de pertencimento, dentro do campo de bens simbólicos produzidos dentro da universidade e que deve abrigar a diversidade, história e cultura desses grupos sociais.

Outro ponto que suscitou discussão acerca da implementação da Lei de Cotas diz respeito ao critério da autodeclaração e à criação de comissões de heteroidentificação para comprovação de que o candidato às cotas raciais está apto a ser beneficiário de uma política pública. A princípio, com a promulgação da Lei nº 12.711/12 e a previsão em seu art. 5º apenas da autodeclaração para concorrência nas vagas para PPIs, as IFES se pautaram neste único critério para preenchimento das vagas reservadas. Entretanto, ao longo do tempo foi se mostrando necessário debater formas de controle, no intuito de evitar fraudes na autodeclaração dos candidatos. Isto por ter se verificado nos últimos anos um aumento do número de denúncias dessa natureza junto ao Ministério Público Federal, promovidas pela própria comunidade acadêmica, levando a uma mobilização dentro das IFES para criação das comissões específicas de averiguação.

No âmbito normativo-legal, essas comissões de averiguação se encontram previstas na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, a qual estabelece o percentual de 20% de cotas para negros em concursos públicos da administração pública federal. Essa lei, inclusive, foi declarada constitucional pelo STF no julgamento da Ação de Declaração de Constitucionalidade (ADC) nº 41, em 08 de junho de 2017, juntamente com a questão da utilização de critério subsidiário de heteroidentificação, como a exclusividade do critério fenotípico para averiguação da autodeclaração.

O FUTURO DAS POLÍTICAS DE COTAS: novos critérios e novos atores na educação superior

Até o momento de elaboração deste trabalho, encontra-se em via de tramitação final proposta de atualização da Lei de Cotas contida no Projeto de Lei nº 5.384/2020, a qual recebeu aprovação nos plenários da Câmara de Deputados e do Senado Federal e, na data de 26 de outubro de 2023, seguiu para sanção pelo atual Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva. Caso sancionada, a Lei nº 12.711/2012 passará a dispor de novos atores como beneficiários das políticas de cotas e novos critérios de ingresso atinentes tanto à forma de concorrência quanto ao valor da renda per capita familiar, considerando aspectos explorados no item anterior e que enfatizavam a necessidade de revisão da referida política.

Salienta-se que tal alteração legislativa, conforme noticiado pelo MEC (2023), baseia-se nos estudos conduzidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) juntamente com o auxílio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dentre os estudos conduzidos, também foram feitas pesquisas em torno do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), do Programa de Bolsa Permanência (PBP), das Comissões de Heteroidentificação, da identificação critérios e do público a ingressar nas instituições de ensino públicas através da política de cotas, além da identificação dos estudantes que efetivamente conseguiram se formar.

Sendo assim, com base nesses estudos, percebe-se que uma das principais mudanças a serem estabelecidas pelo projeto de lei perante a legislação de cotas refere-se a inclusão de pessoas quilombolas em tal política, revelando um reconhecimento não apenas de aspectos étnico-raciais, mas também territoriais desse público. Por outro lado, a maior concentração de alterações do Projeto de Lei nº 5.384/2020 feitas na Lei de Cotas está redigido em seu art. 2º, trazendo mudan-

ças expressivas tanto nas porcentagens de vagas destinadas aos cotistas quanto de suas posições nas listas de seleção.

Nesse sentido, além de 50% das vagas ficarem reservadas a estudantes com renda igual ou inferior a 1 salário-mínimo per capita (o valor atual é de 1,5 salários-mínimos), em âmbito étnico-racial, a proporção destinada das vagas nas instituições federais de ensino superior, será baseada na porcentagem populacional da unidade da Federação onde a instituição está localizada conforme dados do IBGE. No caso de quilombolas, observa-se ainda que a utilização de percentual populacional se tornou possível graças à inclusão pela primeira vez da sua identificação no Censo Demográfico de 2021 do IBGE.

Outro ponto relevante é o de que, diante do não preenchimento das vagas reservadas conforme os critérios estabelecidos, passará a ser primeiro dada prioridade a “autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas ou pessoas com deficiência e, posteriormente, a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública” (BRASIL, 2020). Pela atual redação da Lei nº 12.711/2012, tais vagas são preenchidas apenas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Acrescenta-se ainda que a concorrência inicial dos candidatos cotistas nos concursos seletivos será primeiramente destinada as vagas de ampla concorrência, devendo ser incluídos na concorrência das vagas das cotas somente se não atingirem a nota mínima das vagas amplas. De mesmo modo o art. 4º do Projeto de Lei nº 5.384/2020 faz mudanças semelhantes para as instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo critérios de renda e proporção racial nas vagas reservadas e definindo a ordem de prioridade para o preenchimento delas, enquanto o art. 5º estabelece a proporção racial com base na população da unidade da Federação e define a ordem de prioridade para o preenchimento das vagas, seguindo critérios semelhantes aos estabelecidos no art. 4º.

Outro ponto importante, é a junção das ações do MEC com ações de outros ministérios, que consoante ao art. 6º do Projeto, deverão ser responsáveis por ouvir a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) durante o acompanhamento e avaliação do programa especial. Mais uma medida feita, é relacionada à revisão da Legislação, que segundo seu art. 7º deverá realizar a divulgação anual de um relatório com informações sobre o programa, artigo esse que também menciona sobre a priorização a ser dada para estudantes em situação de vulnerabilidade social no recebimento de auxílio estudantil.

Paralelamente, ainda é tratado nos demais artigos do Projeto de Lei, ações de frente econômica, social e de metodologia de pesquisa diante das porcentagens a serem firmadas pela novas alterações da Lei de Cotas. Sendo assim, tem-se a previsão de que os alunos que optarem pela reserva de vagas no ato da inscrição do seleção e estiverem em situação de vulnerabilidade social terão prioridade no recebimento de auxílio estudantil. A proposta de reformulação da lei também prevê que as instituições federais de ensino superior promovam políticas de ações afirmativas para a inclusão dos grupos beneficiados em seus programas de pós-graduação. O texto igualmente firma a necessidade de se adotar uma metodologia para atualizar anualmente os percentuais dos grupos beneficiados em relação à população das unidades da Federação após 3 anos da divulgação dos resultados do censo do IBGE.

Diante do que fora exposto, percebe-se que essas mudanças visam aprimorar a política de cotas no Brasil, estendendo os benefícios a grupos adicionais, ajustando critérios socioeconômicos e garantindo a manutenção da proporção racial em todas as faixas de renda.

Além disso, o projeto busca aumentar as chances de ingresso dos cotistas ao permitir que concorram nas vagas de ampla concorrência inicialmente, além da preocupação em inserir a avaliação e a priorização de estudantes em vulnerabilidade social como aspectos também importantes da nova legislação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, cabe asseverar que, em meio às questões atinentes à Lei de Cotas e que se inserem no âmbito de critérios e indicadores que permitiram uma revisão e avaliação dos seus então onze anos de existência, culminando com a atual proposta de reformulação na iminência de ser sancionada e publicada, os estudos até então realizados por pesquisadores e instituições apontam a necessidade de um esforço conjunto entre governo, universidades, comunidade acadêmica e instituições de pesquisa quanto ao levantamento, alimentação de bancos de dados e acesso aos mesmos. Isso permitirá a busca por uma maior efetividade da lei ao se identificar, por exemplo, o motivo pelo qual esses grupos ainda detêm uma menor participação em cursos de alta demanda em algumas universidades.

De um modo geral, mostra-se necessário que estudos e reflexões sobre os caminhos trilhados no enfrentamento das desigualdades educacionais, principalmente no que se refere às políticas afirmativas para o ensino superior, se mantenham ainda que em tempos de fragilidade democrática e obscurantismo político, haja vista uma importante mudança de paradigma que elas compreendem e que é explicitada por Arroyo (2018): o reconhecimento da existência de uma sociedade desigual como produtora e reprodutora de desigualdades, e da persistente segregação de grupos sociais decretados desiguais em humanidade, em cidadania, em valores, em saberes, cultura e consciência.

REFERÊNCIAS

AFRO-CEBRAP; GEMAA/IESP/UERJ. **Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas**. Disponível em: <https://gemma.iesp.uerj.br/projeto/consorcio2022/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 39, n. 145,

p.1098-1117, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018206868>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Defensoria Pública da União. **Nota Técnica nº 9 DPGU/SGAI DPGU/GTPE DPGU de 29 de outubro de 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://promocaodedireitoshumanos.dpu.def.br/wp-content/uploads/2022/03/NOTA-TE%CC%81CNICA-No-9-DPGU-SGAI-DPGU-GTPE-DPGU.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Defensoria Pública da União; Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. **Pesquisa sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais**. Brasília: DPU, 2022. Disponível em: https://www.dpu.def.br/images/stories/pdf/noticias/2022/Relat%C3%B3rio_Vers%C3%A3o_Final_1.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nova Lei de Cotas segue para sanção**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/nova-lei-de-cotas-segue-para-sancao>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 5.384, de 2020**. Altera artigos da Lei nº 12.171/2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/159365>. Acesso em: 28 out. 2023.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Biografia não autorizada do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

LIMA, Márcia; CAMPOS, Luiz Augusto. INCLUSÃO RACIAL NO ENSINO SUPERIOR: Impactos, consequências e desafios. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2020, v. 39, n. 2, pp. 245-254. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020001>. Acesso em: 31 ago. 2022.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 33-43.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O PERFIL DISCENTE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MUDOU PÓS-LEI DE COTAS? **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2019, v. 49, n. 172, pp. 184-208. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145980>. Acesso em: 31 ago. 2022.

UFRJ. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior. **AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**: análise de dados da população brasileira e de indicadores das universidades federais, 2010-2019. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/pesquisa-avaliacao-lei-de-cotas-lepes-acao-educativa.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

EIXO TEMÁTICO 3

**PRÁTICAS EDUCATIVAS
INTERDISCIPLINARES,
PLURICULTURAIS,
DA DIVERSIDADE E
TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA E
SUPERIOR**



A COMUNIDADE DE PIQUIÁ DE BAIXO EM AÇAILÂNDIA – MARANHÃO E SUA CAMINHADA NA LUTA POR DIREITOS

Jordânia da Conceição Silva¹
Yoná Luma Campos Ferreira²
Betania Oliveira Barroso³

Resumo: Esse texto busca apresentar aspectos relacionados a caminhada da comunidade de Piquiá de Baixo localizada em Açailândia – Maranhão, assim como as origens de sua formação territorial, os impactos socioambientais vivenciados pelos moradores e moradoras, bem como as ações de enfrentamento contra o complexo siderúrgico instalado na comunidade desde a década de 1980. O interesse por esse tema está alinhado com o objeto de pesquisa da minha dissertação de mestrado. Assim sendo, o

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão; Açailândia – MA; e-mail: jordania_cs@hotmail.com
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão; Açailândia – MA; e-mail: yonna_luma@hotmail.com
 - 3 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – LCH/UFMA. Orientadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão; Imperatriz-MA; e-mail: betania.barroso@ufma.br

objetivo central deste trabalho é compreender como tem se configurado a caminhada da comunidade de Piquiá de Baixo em Açailândia – Maranhão na luta por direitos. Para o desenvolvimento desse trabalho, foram realizadas leituras, estudos e fichamentos de trabalhos sobre o território de Piquiá de Baixo e mudanças socioambientais dessa região. Nesse contexto, utilizamos a pesquisa bibliográfica com recurso metodológico principal e norteador, que possibilitou o levantamento de ideias do tema abordado. Com isso, concluímos que a instalação e produção das atividades siderúrgicas representam um aprofundamento das desigualdades sociais e não condiz com os discursos desenvolvimentistas propagadas pelos empreendimentos. As ações de organização e resistências dos moradores e moradoras da comunidade ao longo desses anos, representam um papel crucial na jornada e luta por direitos.

Palavras-chave: Comunidade. Mudanças Socioambientais. Lutas.

INTRODUÇÃO

A intenção de estudar de forma mais aprofundada a comunidade de Piquiá de Baixo e sua trajetória na luta por direitos se materializa devido à minha vivência como moradora de Piquiá de Baixo e por ser in lócus do objeto de pesquisa da dissertação do mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão, Campus Imperatriz, Maranhão.

Nesse contexto, apresento a realidade da comunidade de Piquiá de Baixo situada no município de Açailândia no estado do Maranhão, no qual convive com processos de apropriação de seu território, de violações constantes dos direitos e de lutas na conquista por direitos desde a década de 1980 com as atividades de produção dos empreendimentos siderúrgicos ali instalados. Sobre esta perspectiva, consideramos como recorte temporal para desenvolver este trabalho o momento erigido a partir da década 1950. É este o período em que

se têm registros da existência de Piquiá de Baixo, em Açailândia no Maranhão, sendo um dos bairros mais antigos do município.

O presente texto tem como objetivo geral compreender como tem se configurado a caminhada da comunidade de Piquiá de Baixo em Açailândia – Maranhão na luta por direitos. Mas especificamente objetiva-se: Apresentar a formação territorial da comunidade de Piquiá de Baixo em Açailândia - Maranhão; Verificar de que modo os caminhos da luta por direitos contribuem para a transformação do território e das pessoas envolvidas no processo.

Nesse contexto, como tarefa inicial objetivou realizar a definição do tema, do título, dos objetivos, da problemática de estudo, do levantamento do material bibliográfico, e conseqüentemente à leitura e fichamentos de ideias referente à temática estudada, ou seja, conhecer os principais elementos da caminhada da comunidade de Piquiá de Baixo.

DESENVOLVIMENTO

Região sulmaranhense e mudanças socioambientais

É reconhecido que o território brasileiro incorporou e tem incorporado desde a segunda metade do século XX, intensos processos de modernização e urbanização, refletindo nas relações sociais, econômicas e culturais do país. Sobre esta perspectiva de análise, consideramos como recorte temporal para desenvolver o presente estudo o momento erigido a partir da década 1950. É este o período em que se têm registros da existência da comunidade de Piquiá de Baixo, em Açailândia – Maranhão.

Entendendo o universo científico como elemento essencial na construção do conhecimento, o ato de pesquisar deve-se apoiar na utili-

zação de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa condizentes com a realidade a ser estudada/investigada. Com base no exposto, apresento os procedimentos que norteiam os caminhos desse estudo.

Para a compreensão da configuração da caminhada da comunidade de Piquiá de Baixo na luta por direito, o presente texto apoiou-se na pesquisa bibliográfica como o elemento principal e norteador para alcançar os objetivos aqui estabelecidos.

Gil (2009, p. 44) esclarece muito bem os aspectos principais sobre a pesquisa bibliográfica, segundo ele “a pesquisa bibliográfica é entendida como aquela que é desenvolvida com base em material já elaborado constituindo principalmente de livros e artigos científicos”.

Assim sendo, o levantamento bibliográfico, fora de grande valia para estruturar e reafirmar os aspectos encontrados para a sistematização das ideias expostas nesse texto, e com isso, responder os objetivos apresentados. Nesse sentido, evidenciamos elementos que compõem o presente estudo.

A década de 1960 já apontava para significativas mudanças na região amazônica e os efeitos gerados por essas mudanças refletiu na região Sulmaranhense⁴, como sinaliza Sousa (2009):

A Amazônia, a partir da década de 1960 passou a figurar no cenário nacional como região de excelentes oportunidades e investimentos. A racionalidade imposta pelo capital através de suas distintas formas de organização fez com que a fronteira incorporasse novas características, novas formas e conteúdo. A Amazônia passa configurar-se como espaço privilegiado para atuação ampliada do capital. (SOUSA, 2009, p. 75).

Desde modo, o município de Açailândia (MA) acaba se tornando palco para a presença dos polos agroindustriais que foram plane-

4 Para uma melhor compreensão desse recorte regional, ou seja, dessa regionalização, sugere-se as contribuições teóricas fornecidas por meio dos estudos de Sousa (2015); (2018).

gados e incorporados desde a década de 1960 na região da Amazônia brasileira. Esse conjunto de ideias e mudanças ligadas às atividades produtivas do setor industrial pensada pelos governos militares e inseridas na região amazônica a partir dos anos 60 foram firmados como um caminho para o desenvolvimento regional. A esse respeito, Loiola (2010) enfatiza.

Um conjunto de diretrizes políticas baseadas em estratégias de industrialização nacional motivou a instalação de empreendimentos minerais e sidero-industriais na Amazônia brasileira, como alternativa econômica viável para o desenvolvimento regional, principalmente nas localidades mais atrasadas, para que se pudesse integrar a Amazônia à economia nacional. Estas ações foram desenvolvidas para que a região se integrasse de forma funcional às dinâmicas de crescimento da economia nacional estando vinculadas a um planejamento coordenado pelo Estado nacional autoritário que se orientou conforme a lógica da geopolítica e da doutrina da segurança militar, com o propósito de atrair capitais para a região e, desta forma, promover processos de modernização regional. (LOIOLA, 2007, p. 22).

Diante disso, em 1974 se concretizou a implantação do Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia – POLAMAZÔNIA. O intuito do programa era a criação de 15 polos de desenvolvimento especializados em atividades produtivas, focado na exploração racional dos recursos naturais existentes nas regiões indicadas. Inclusive, com Açailândia (MA) para área de suporte à exploração mineral. Conforme Sousa (2015, p. 210) aponta “a implantação deste programa encontrou estreitos vínculos com a constituição do Programa Grande Carajás (PGC), estabelecido através do Decreto Lei nº 1.813, de 24 de novembro de 1980”. Nesse sentido, o município de Açailândia (MA) passou a abranger os objetivos propostos pelo Polo Amazônia e pelo PGC.

Sobre o Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia – POLAMAZÔNIA, Sousa (2009) apresenta.

Conforme o Decreto n 74.607/1974 seriam os seguintes centros ou polos de crescimento econômico instituídos na Amazônia brasileira a partir de então: Xingú-Araguaia, Carajás, Araguaia-Tocantins, Trombetas, Altamira, Pré-Amazônia Maranhense, Rondônia, Acre, Juruá, Solimões, Roraima, Tapajós, Amapá, Jurema, Ariapuanã e Marajó. Com esses polos o governo militar iria canalizar incentivos fiscais e em extensão implantar infraestruturas adequadas que pudessem atrair investimentos de natureza privada. O Polo Amazônia preconizou em sua essência o aproveitamento integrado das potencialidades agropecuárias, agroindustriais e florestais em áreas prioritárias da Amazônia. Estes projetos aceleraram os processos de ocupação e o povoamento no âmbito regional, desencadeando impactos socioambientais diversificados na região amazônica. (SOUSA, 2009, p. 100).

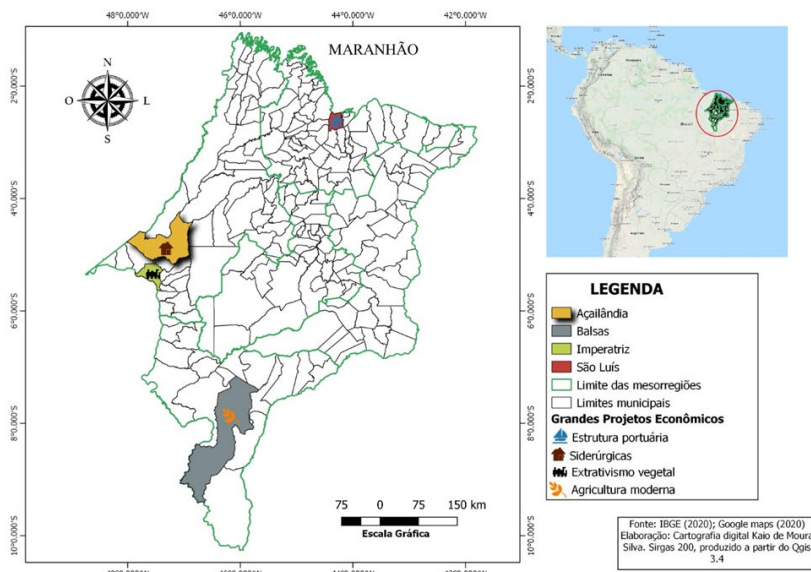
A este respeito, Loiola (2005, p. 20) enfatiza “os discursos oficiais da época defendiam que a formação de polos ligados ao setor industrial contribuiria para o crescimento e o desenvolvimento dessas regiões, pois seriam capazes de gerar empregos com aumento da renda e a dinamização da economia regional”.

Desde então, o Estado e o Capital se ocuparam em desenvolver grandes projetos econômicos ligados ao setor industrial e mineral na região e, conseqüentemente, a expansão da fronteira agrícola maranhense, com a das monoculturas de soja e eucalipto, e produção da mineração, todos estes, vinculados aos discursos desenvolvimentistas.

A política de incorporar o espaço amazônico no cenário da reprodução do capital vem sendo construída atrelada aos discursos de desenvolvimento. Porém, essa política de desenvolvimento não se manifesta de forma difusa e nem aleatória. (REIS, 2012, p.3).

No estado do Maranhão, estes grandes projetos se relacionam, principalmente, com a exploração racional da terra, em razão da implantação de grandes projetos de natureza econômico, conforme se pode observar na figura abaixo.

Figura 1 – Regiões de grandes projetos econômicos no Maranhão (1950-2010)



Importa considerar que o município de Açailândia foi escolhido no cenário estadual maranhense para abrir o segundo maior parque industrial e siderúrgico desta unidade da federação, aparecendo desde a década de 1980, com empreendimentos econômicos (usinas siderúrgicas), cuja finalidade se pauta na transformação inicial do produto para exportação.

A partir desse novo contexto, na década de 1980 ocorreu a implantação do Projeto Grande Carajás, envolvendo os estados do Pará e Maranhão e no final dos anos 80 a instalação do polo siderúrgico e da Estrada de Ferro Carajás (EFC) no bairro de Piquiá de Baixo no município de Açailândia (MA).

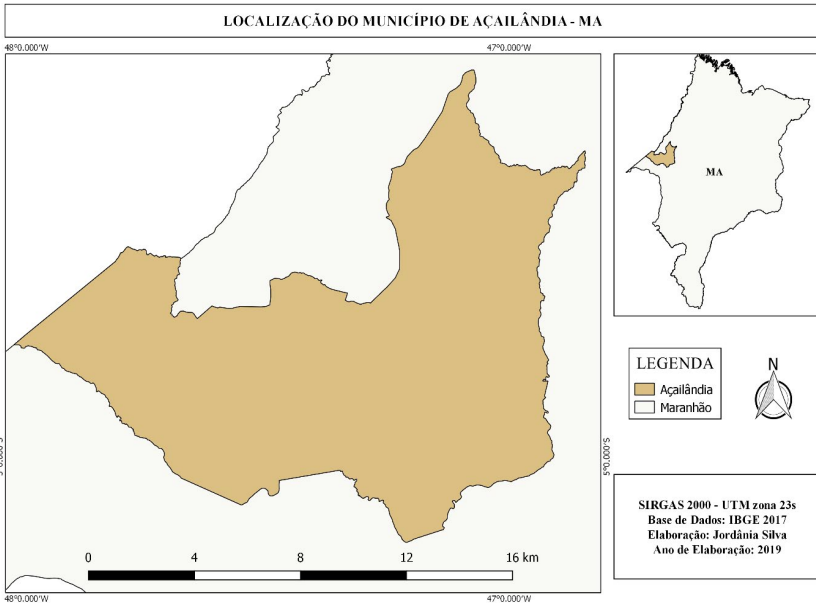
Desde então, as moradoras e moradores de Piquiá de Baixo passaram a conviver com os altos índices de poluição emitidos pelas operações de mineração da Vale S.A. e da produção de ferro-gusa, aço, cimento e energia termoeletricas ali instaladas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação territorial de Piquiá de Baixo e a luta por direitos.

O município de Açailândia nasce a partir do processo de fragmentação territorial ocorrido no município de Imperatriz no início da década de 1980, Açailândia teve sua emancipação no dia 6 de junho de 1981, através da lei estadual nº 4.295 de junho de 1981.

Figura 2 – Localização geográfica do município de Açailândia (MA), 2019.



Localizada no sudoeste do estado do Maranhão, apresentando área territorial de 6.831 km² e densidade demográfica de 18,35%. O município de Açailândia conta com população de 106.550 mil habitantes de acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

A comunidade de Piquiá de Baixo considerada um dos bairros mais antigo do município Açailândia, contava com a tranquilidade, ar puro e águas limpas que é características de bairro pequenos e distantes dos centros comerciais. Essa dinâmica que se transformou a partir da chegada, instalação e atividades produtivas ligadas à siderurgia e Estrada de Ferro Carajás (EFC).

O município de Açailândia foi apontado pelos grandes empreendimentos econômicos por sua localização favorável para abarcar a produção mineral da região de Carajás e pela utilização dos seus recursos naturais. Sousa (2015) esclarece muito bem, este aspecto quando escreve que:

[...] entende-se que em razão da localização privilegiada e em face dos determinantes políticos e econômicos é que o município de Açailândia foi escolhido como uma área prioritária para os processos de produção e transformação do ferro-gusa, com vistas também a integrar o complexo industrial siderúrgico do sudeste do estado do Pará. (SOUSA, 2015, p. 214)

Nesse contexto, a respeito das particularidades do cenário de atração que Açailândia propagou durante a criação e instalação do polo siderúrgico, Vieira (2015) também destaca que:

A instalação das indústrias de ferro-gusa no município de Açailândia no final da década de 1980 foi induzida por uma favorável dotação de recursos naturais, incluindo nesse cenário o minério de ferro, principal insumo na produção do ferro-gusa, proveniente da província mineral de Carajás, através da recém-construída Estrada de Ferro Carajás - EFC. (Vieira, 2010, p.62)

Ao longo do processo de implementação, instalação e produção do polo siderúrgico, o Estado os grandes projetos econômicos incorporam uma concepção desenvolvimentista, pautada somente no crescimento econômico. Nesse sentido, Santos aponta:

O aumento de capital nas mãos dos investidores implica em impactos ambientais e sociais que resultam na desconstrução cultural e de vivências transmitidas por gerações, obrigando trabalhadores de outras regiões, população local, povos tradicionais a se adequarem às novas formas de sociabilidade que beneficiam o capital. Todo esse processo de exploração socioambiental é legitimado pelo discurso do desenvolvimento (SANTOS, 2016, p. 33).

A tabela a seguir apresenta a quantidade e composição das indústrias do polo siderúrgico e o ano de instalação no município de Açailândia, a partir da década de 1980. Destaca-se também a quantidade de fornos e capacidade anual de produção. É possível observar que as instalações e produções das atividades siderúrgicas iniciam nos anos finais da década de 1980 e início da década de 1990.

Tabela 1 – Composição das indústrias do polo siderúrgico em Açailândia (MA)

Denominação	Ano de Instalação	Quantidade de fornos	Capacidade anual de produção (ton)	Empregos previstos	
				Direto	Indireto
Companhia Siderúrgica Vale do Pindaré	1988	02	240.000	150	1350
Viena Siderúrgica S.A	1988	05	500.000	192	1500
Siderúrgica do Maranhão S.A	1993	02	200.000	170	1400
Gusa Nordeste S.A	1993	03	225.000	155	1455
Fergumar	1997	02	217.000	188	1500
Totais no polo siderúrgico		14	1.382.000	855	5750

Fonte: Asica, 2005. Organização: Evangelista, 2008.

A comunidade de Piquiá de Baixo em Açailândia é quem sedia o conjunto de empresas a partir das décadas de 1980 e 1990. Piquiá de Baixo, na época, a comunidade contava com cerca de 320 famílias (mais de mil pessoas) que passaram a residir no bairro circundado pelas cinco indústrias de ferro-gusa e Estrada de Ferro Carajás.

A população local não tem a pretensão de desenvolver o processo de produção/transformação do ferro gusa, porém, os seus interesses se voltam para o espaço concreto onde estão territorializados a fauna e a flora para o espaço simbólico dos significados histórico-culturais e também para os usos presente e futuros do espaço geográfico que permite a reprodução do espaço social (REIS, 2012, p.10).

Durante o processo de produção das atividades siderúrgicas e dos altos níveis de poluição descartadas por elas e esses poluentes afetando a vida humana, a fauna, a flora, entre outros, o bairro foi diminuindo significativamente o número de moradores.

Figura 1 – Bairro Piquiá de Baixo: proximidade entre as residências e siderúrgicas



Fonte: Marcelo Cruz

Quando se considera a produção do segmento industrial, no contexto estadual, o município de Açailândia abriga um dos maiores setores indústrias do estado do Maranhão e um dos mais importantes núcleos urbanos. No entanto, a “modernização” que se faz presente neste município tem sido questionada constantemente em razão dos problemas socioambientais que geram nas comunidades.

Os problemas apresentados no quadro 1, relacionados as violações de direitos à saúde das moradoras e moradores de Piquiá de Baixo em relação as circunstâncias que estão inseridas e inseridos evidenciam a impossibilidade que continuar morando no ambiente de riscos diários a saúde. É importante ressaltar que a descrição desses problemas pode ser encontrada no relatório da Federação Internacional de Direitos Humanos (FIDH) de 2011 e no relatório atualizado de 2019. A Federação Internacional de Direitos Humanos (FIDH) é uma ONG internacional de direitos humanos que reúne 184 organizações de 112 países.

Quadro 1 – Violações de direitos à saúde – Piquiá de Baixo, Açailândia (MA)

Violações de direitos relacionados à saúde da comunidade de Piquiá de Baixo
Problemas de saúde gerados pela emissão de poluentes por parte das empresas siderúrgicas e das carvoarias. Em especial, problemas respiratórios, oftalmológicos e dermatológicos e diversas outras afecções geradas por essa poluição;
A ocorrência de acidentes, como queimaduras graves e fatais, em função da exposição da população aos riscos associados com a poluição, tais como a deposição de resíduos do processo produtivo do ferro gusa (finos de carvão) nas áreas povoadas;
Dificuldades de acesso aos serviços de saúde, violando ainda o direito de toda pessoa a gozar do mais alto nível possível de saúde física e mental;
Os impactos sobre as condições de vida da comunidade produzidos pela combinação da poluição incessante com a ausência de infraestrutura básica, violando o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado;
Falta de acesso à informação e risco à liberdade de expressão;
Violação ao direito a um devido processo e recurso efetivo, decorrentes da falta de atendimento aos pedidos judiciais apresentados pelas comunidades e a ausência de medidas de reparação e garantias de não repetições adequadas;

Fonte: Fidh, 2019. Organização: Jordânia da Conceição Silva (2021)

Na contramão dos interesses dos grandes grupos econômicos estão os moradores e as moradoras inseridos e inseridas nesse espaço de dominação e de grandes transformações. A situação de vulnerabilidade social e riscos diários à saúde pela intensa carga de poluições provocadas pelas siderúrgicas ali instaladas desde o final dos anos 1980 foram os principais fatores que impulsionaram os moradores e as moradoras na luta por direitos e pelo reassentamento coletivo da comunidade, ou seja, a mudança da população para outro local longe da poluição.

Desse modo, a partir de 2005 os moradores e moradoras começam a pensar e se organizar para enfrentar as mudanças socioambientais e as violações de direitos humanos sofridas na comunidade. Nesse sentido, começaram a fazer mobilizações, protestos, atos e encaminhar denúncias a distintos órgãos a respeito da gravidade da situação em decorrência dos altos índices de poluição.

Em 2008, a Associação Comunitária dos Moradores de Piquiá de Baixo (ACMP) realizou uma consulta com todos os moradores e moradoras, que em sua quase totalidade optaram por sair de Piquiá de Baixo e lutar por seu reassentamento coletivo em uma nova localidade, livre da contaminação.

Para este processo de denúncias das violações sofridas e de reassentamento da comunidade, a Associação Comunitária dos Moradores de Piquiá de Baixo (ACMP) tem contado com o acompanhamento e assessoria direta da rede Justiça nos Trilhos, da Paróquia Santa Luzia de Açailândia – Diocese de Imperatriz, do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos de Açailândia – MA / Carmen Bascarán e diversos outros parceiros.

Desde então, a jornada pelo reassentamento da comunidade e por dar visibilidade à situação de Piquiá de Baixo vem sendo incansavelmente pautada todos os dias desde 2005 em diferentes níveis da sociedade, alcançando importantes conquistas que fizeram o processo de luta se solidificar cada vez mais.

De 2008 até 2023, alguns caminhos e estratégias foram sendo construídos para que o reassentamento da comunidade de Piquiá de Baixo se tornasse de fato mais concreto. A ACMP vem realizando diversas mesas de negociações para viabilizar o projeto de reassentamento. Entre alguns dos atores presentes nas negociações estão as empresas siderúrgicas, a Vale S. A., prefeitura de Açailândia, governo do Maranhão, defensoria pública, ministério público entre outros.

A intenção direta das negociações é responsabilizar os atores pela situação de Piquiá de Baixo e para a busca dos recursos para o financiamento do novo bairro, o Piquiá da Conquista. Com isso, desde novembro de 2018, o processo de reassentamento de Piquiá de Baixo começou a enfrentar a etapa final, o início das obras do novo bairro (Piquiá da Conquista) com o processo de terraplanagem. Atualmente a obra do reassentamento alcança 80% de execução, caminhando para as fases finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de organização e enfrentamento que se apresenta na comunidade de Piquiá de Baixo reflete muito do processo coletivo que foi sendo construídas ao longo desse tempo. Logo, foi extremamente relevante à organização da comunidade que a partir da criação da Associação Comunitária dos Moradores de Piquiá de Baixo, somam-se anos de outras ações mais concretas que variam de ações como encontros de base na própria comunidade, passando pelas incidências mais diretas como: as reuniões em vários níveis (local, regional, nacional e internacional), encaminhamento de denúncias, negociações com vários atores da sociedade, marchas, manifestações, protestos, entre outros.

Embora a comunidade ainda tenha uma longa trajetória para solucionar todas as questões que vêm sendo pautadas, pode-se dizer que na última década, diversas ações no sentido de melhorar as con-

dições de vida dos moradores e moradoras foram importantes para a estruturação do processo de Piquiá na atualidade. Todas essas mudanças ocorridas ao longo desses anos foram de fato causadas pela insatisfação relacionada a viver constantemente com direitos violados.

Nesse sentido, as ações de organização e resistências dos moradores e moradoras da comunidade de Piquiá de Baixo continua tendo um papel fundamental, tanto para repensar ações/políticas, como para que as mesmas sejam efetivamente enraizadas.

Concluimos que esse modelo de “desenvolvimento” instalado na comunidade de Piquiá de Baixo representa um aprofundamento das desigualdades sociais e de violação do livre acesso a um meio ambiente saudável das populações deste bairro. O cenário dos grandes empreendimentos é satisfatório na acumulação de capital, por outro lado as populações atingidas sobrevivem em condições precárias e em um cenário de incerteza, onde o que lhe resta e a luta pela vida.

REFERÊNCIAS

FIDH / JNT – PIQUIÁ FOI À LUTA: um balanço do cumprimento das recomendações para abordar as violações de direitos humanos relacionadas à indústria da mineração e da siderurgia em Açailândia, Brasil, 2019.

FAUSTINO, Cristian; FURTADO, Fabiana. **Mineração e Violações de Direitos**: O Projeto Ferro Carajás S11D da Vale S.A. Açailândia (MA), 1ª Edição, 2013.

LOIOLA, Edney. **Diferenciações na produção siderúrgica e implicações para o desenvolvimento na Amazônia Oriental Brasileira**. (Tese de Doutorado). Núcleo de Altos Estudos da Amazônia – NAEA. Universidade Federal do Pará, 2010. 304 p.

LOIOLA, Edney. **Vantagens competitivas espúrias e limites para o desenvolvimento local: o caso da indústria siderúrgica de Açai-**

lândia. (Dissertação de Mestrado). Núcleo de Altos Estudos da Amazônia – NAEA. Universidade Federal do Pará, 2005. 190 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 9-3.

REIS, Walison. **Organização Econômica da Amazônia Oriental: uma reflexão a partir do desenvolvimento da siderurgia na cidade de Açailândia – MA.** Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, 2012.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. de F.; FRANÇA, M. N. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses.** 5.edição. rev. atual. Uberlândia: UFU, 2005.

SOUSA, Jailson de Macedo. **A cidade na região e a região na cidade: a dinâmica socioeconômica de Imperatriz e as suas implicações na região Tocantina.** Imperatriz, Ética, 2009.

SOUSA, Jailson de Macedo. **Enredos da dinâmica urbano-regional sulmaranhense: reflexões a partir da centralidade econômica de Açailândia, Balsas e Imperatriz.** Uberlândia / MG, 2015.



A DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA)

Thalia Braga Costa/a¹
Ilma Maria Oliveira da Silva/a²

Resumo: Neste artigo, discutimos sobre a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Objetiva-se analisar como os povos indígenas do Maranhão estão representados no referido documento. Utilizamos da pesquisa documental e análise dos dados a partir de um roteiro com categorias analíticas, sendo elas: diversidade cultural e indígenas. Os currículos oficiais estão submersos em processos de construções carregados de intencionalidades e discontinuidades que acarreta uma série de consequências, uma delas é a omissão da existência dos povos indígenas e a invisibilidade desses povos e

- 1 Pedagoga pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGPRED) na Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz-MA, thaliabragacosta@gmail.com.
- 2 Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em Educação pela UFMA, Doutora em História pela UNISINOS, Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – FOPRED. Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: ilmamsilva@bol.com.br.

de suas diversas formas de viver e ser nos documentos educacionais. Dessa forma, o DCTMA como documento que orienta os currículos escolares por meio dos planos de aula docentes e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas do estado do Maranhão, precisam considerar as particularidades dos povos indígenas presente no território maranhense. Concluimos que o Documento em questão apresenta informações inconsistentes, contrária a um currículo intercultural, inclusivo e específico. Os dados em relação aos povos indígenas do Maranhão, no DCTMA, estão desatualizados e dessa forma não consegue apresentá-los como povos em constante crescimento populacional.

Palavras-chave: Currículo Oficial. Diversidade Cultural. Povos Indígenas.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, é percebida historicamente pela formulação e reformulação de ações, diretrizes, métodos ou ações com a finalidade de regulamentar o ensino. Essa sucessão de processos normatizadores afeta diretamente e com frequência a sociedade, por meio das discontinuidades das políticas educacionais.

Não é recente a urgência de se pensar em políticas educacionais das quais considere e valorize as diversidades culturais presentes na nossa sociedade, de modo que, consiga respeitar as diversidades, especialmente a partir de cada região, visando a garantia de uma formação básica que oportunize os sujeitos o reconhecimento dos saberes resultantes das múltiplas culturas.

Com base nessas percepções, questionamos: Como a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão são apresentados no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)? Assim, buscamos analisar a diversidade cultural dos povos indígenas do Maranhão apresentados no DCTMA. Este documento, de caráter normativo, determina o conjunto de aprendizagens que precisam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, conhecimentos considerados essenciais para todos os alunos.

Dessa forma, pensar o processo de formação da identidade nacional deveria iniciar a partir dos povos indígenas. Assim, seria contada uma história marcada por uma fatídica sucessão de genocídio, destruição de seus territórios e o ocultamento ou redução, durante cinco séculos sucessivamente. Essas atrocidades não podem ser negadas, pois faz parte de uma história eurocêntrica da qual forjou o tecido social brasileiro. Mas, é importante destacar que os indígenas nunca, em todos os períodos históricos, foram passivos. Sempre resistiram, de diversas formas, para continuarem existindo.

Deste modo, justifica-se a importância desta pesquisa ao passo que possibilita entender como as culturas dos povos indígenas está sendo posto no DCTMA, documento este que, deve orientar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e plano de aulas docentes, especificamente do estado do Maranhão.

A primeira sessão vai traçar um breve percurso sobre as políticas educacionais e seus desdobramentos nos currículos oficiais, que segundo Libâneo (2001, p. 99) “é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente e divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), as propostas curriculares dos Estados e Municípios”. Com o intuito de entender como chegamos nos atuais documentos curriculares, especialmente o DCTMA, nosso objeto de estudo.

A segunda sessão faz um levantamento do processo de construção do DCTMA, os partícipes da elaboração desse documento, contextualização e por fim a análise documental do DCTMA acerca da diversidade cultural dos povos indígenas. Concluímos fazendo uma síntese dos achados da pesquisa.

No caso da análise documental considera-se que a fonte “[...] são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2018, p. 131). Nesse sentido, é necessário examinar diferentes aspectos na análise preliminar e em seguida da análise interpretativa, a partir das delimitações que interessam ao pesquisador ou do documento por inteiro. Nessa pes-

quisa, foi realizado um recorte a partir de descritores delineados nos objetivos.

2 CURRÍCULO OFICIAL: as disposições jurídicas e normativas

O acesso e permanência na educação no Brasil é um direito de todos e um dever do Estado em ofertá-la, embora esse direito seja ainda questionável se realmente é para “todos”. De acordo, com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2022, 11,9 milhões de alunos foram matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio foram registrados 7,9 milhões de matrículas. Em 2020 a taxa de aprovação era 97,7%, em 2021 caiu para 95,2%, e em 2022, 91,0%. Dos 72,5% dos alunos que informaram sua cor/raça apenas 1% se declarou indígenas. (INEP, 2022).

A Constituição Imperial de 1824 acrescentou uma lei que regulamentava o ensino geral do Brasil, promulgada por D. Pedro I e publicada no ano de 1827, ali já se designava um currículo mínimo, isto significa, conteúdos comuns para todo o território nacional no seu último no art. 6º (Saviani, 2013). No que concerne aos conteúdos previstos a Carta diz que

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827).

Na Carta em questão não se tem qualquer referência a existência dos povos indígenas no território brasileiro, evidencia-se, assim, a exclusão desses povos da categoria de cidadãos brasileiros. Im-

pedindo-os da participação civil, assim como na vida política dessa população, o resultado do silenciamento de cerca de três milhões de indígenas é um cenário político hegemônico retratada na versão final na Constituição de 1824.

Contudo, alguns artigos ficaram indeterminados se a responsabilidade se dava exclusivamente pelos poderes gerais ou se seria somente das províncias sobre os assuntos educativos. Esta ambiguidade perpassou os debates acerca das dinâmicas que ficavam entre centralização e descentralização. Encabeçou então um jogo de responsabilidades, em que, a educação era empurrada de um lado para outro, entre poderes gerais e os provinciais revelando a não prioridade da educação primária para nenhum dos níveis governamentais (Cury, Reis, Zanardi, 2018).

A segunda Constituição brasileira foi promulgada em 1891, o direito à educação foi posto nos artigos 35 e 72 dessa Carta. Para Teixeira (1969, p. 265), “Com efeito, apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas”. A proposta dessa Constituição a educação brasileira manteve os povos indígenas brasileiro na invisibilidade, diante das leis educacionais desse período o país é percebido como um lugar de um só povo.

Na organização curricular oficial, a Constituição de 1891, não alterou em muitos aspectos já tratados na Carta Magna anterior. Salvo a determinação da laicidade nas instituições escolares e como consequência o corte da disciplina “Doutrina religiosa católica” dos currículos dos estabelecimentos educativos da República. Cabe ressaltar, que nessa Constituição não se reafirma a gratuidade do ensino primário (Cury, Reis, Zanardi, 2018).

A Carta Magna de 1934 foi a inaugural a tratar em seu texto sobre direitos aos povos indígenas através dos debates da bancada amazonense, Barbieri (2008). Essa Carta atribuiu o artigo 5º e 129º a segurar aos povos indígenas a posse de seus territórios, concedendo a

União a responsabilidade pela promoção da política indigenista. Este momento configurou a constitucionalização das garantias das terras aos indígenas (Santos Filho, 2012).

No que concerne as determinações a um currículo oficial, esta Carta em seu artigo 34 afirma que “Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo” (Brasil, 1934). Em todo o texto dessa Constituição os assuntos indígenas referem-se as questões territoriais, mas, no que diz respeito a considerar esses povos nos processos educativos permanece a omissão. De acordo com Cunha (1992) era discutidas duas possibilidades nesse período, a primeira é integrar o indígena à sociedade política, ou seja, dissolvendo toda diversidade cultural dos indígenas em uma padronizada ou o total extermínio desses povos.

De acordo com Herkenhoff (1989), o cenário a partir de 1937 após um golpe de estado pelo presidente Getúlio Vargas, marcado por traços centralizadores e ditatorial. Nesse ano uma nova Carta Magna entrou em vigência implicando negativamente a educação ao eximir o Estado da obrigatoriedade da instrução pública e dando preferência ao ensino privado. Influenciado por um regime fascista vigente na Europa, o Estado ofertou uma disciplina sobre “moral”, enfatizando o ensino cívico, na perspectiva de moldar os alunos para atender a necessidades da economia e defesa da nação.

Em 1988 após o país passar por seis Cartas Magnas, com o processo de redemocratização e elaboração da Constituinte de 1988 muitas mudanças aconteceram e que abrange toda a sistematização da educação nacional, com várias entradas nos currículos oficiais. Em destaque, a indicação de se tratar de educação e etnia e a ligação entre educação e herança cultural, esse progresso é fruto da participação e resistência dos povos indígenas, conquistando importantes avanços. Segundo Barbieri (2008, p. 57)

[...] reconheceu aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, e também quando impôs a União o dever-poder de os “Proteger e fazer respeitar”, teria abandonado um Paradigma e adotado um novo, ou seja, teria abandonado o velho e ultrapassado paradigma da Integração, para adotar um novo paradigma: o da interação, passando a ser adotada, uma mentalidade horizontal, ou seja, assegurando o espaço para uma nova interação entre os povos indígenas e a sociedade, em condições de igualdade, ainda que alicerçada no direito a diferença. De forma equivocada, sempre o legislador constitucional pretendeu incorporar o índio a comunhão nacional. A Constituição de 1988 traz uma importante ruptura com este conceito, concedendo aos índios o direito a sua identidade e seus costumes, garantido o direito indígena à organização social, sua língua, sua educação, etc.

Neste contexto vale destacar que não cabe mais o processo integrativo ou assimilacionista no que se refere a população indígena e sim interação entre os povos, por isso, não é possível mais pensar a diluição dos modos de viver, mas entender a diversidade cultural de cada povo indígena localizado no Estado brasileiro. A Constituição de 1988 diz no artigo 210 “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). Dessa forma, é preciso pensar em um currículo oficial que seja específico e diferenciado.

A formulação e a implementação de uma base comum curricular no Brasil são previstas em lei desde a Constituição Federal de 1988, explicitamente, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu artigo 26, que diz “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum” (Brasil, 1996), e no Plano Nacional de Educação (PNE), do qual uma de suas estratégias é uma base curricular comum para o território nacional.

Em 2018 se debateu sobre a elaboração de referenciais curriculares para cada estado tendo como base a BNCC que determinava

que os currículos estaduais se aperfeiçoassem conforme a nova base nacional abrangendo conteúdos que não estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial do qual foi referência para elaboração da BNCC. Dessa forma, todos os estados deveriam formular seus próprios documentos para definir o que deve ser ensinado considerando as singularidades regionais. No Maranhão esse documento é o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

O lugar e o protagonismo dos povos indígenas na formação e nos destinos do país ainda são objeto de debate atualmente, desvendando os sinais de uma sociedade constituída em sua origem pela hegemonia de uma minoria “branca” e proprietária, considerada portadora da “civilização”.

3 DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA): percepções da diversidade cultural dos povos indígenas

O DTMA para Educação Infantil e Ensino Fundamental disponibilizado em 2019 para todas as Secretarias de Educação do estado. É o documento que deve servir como base para que escolas públicas e privadas (re)organizem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os planos de aula dos docentes, sendo assim, um importante instrumento na gestão e prática pedagógica (SEDUC, 2023).

Para construção do DCTMA, foi realizado uma mobilização entre redes de ensino através de uma parceria com Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA) e participação on-line e presencial da sociedade e profissionais da educação (Maranhão, 2019).

Esse documento está estruturado da seguinte forma: Apresentação, Introdução, Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental (Área de Linguagens, Área de Matemática, Área de Ciências da Natureza, Área de Ciências Humanas, Área de Ensino Religioso) e a Ficha técnica.

Logo na Apresentação do documento é mostradas descrições das disposições legais que existe entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o DCTMA, que afirma a preocupação do contato com as diferentes localidades do território maranhense, para contextualizar as diferentes aprendizagens, levando em considerações alguns fatores e temáticas definidas pela BNCC.

O estado do Maranhão possui um termo para representar os aspectos culturais do estado, a “maranhensidade”, o fio condutor que deve permear por todo documento para ter aspectos regionais do vasto território maranhense. De acordo com Silva, Silva, Moura (2020, p. 14), isso deve acontecer conforme:

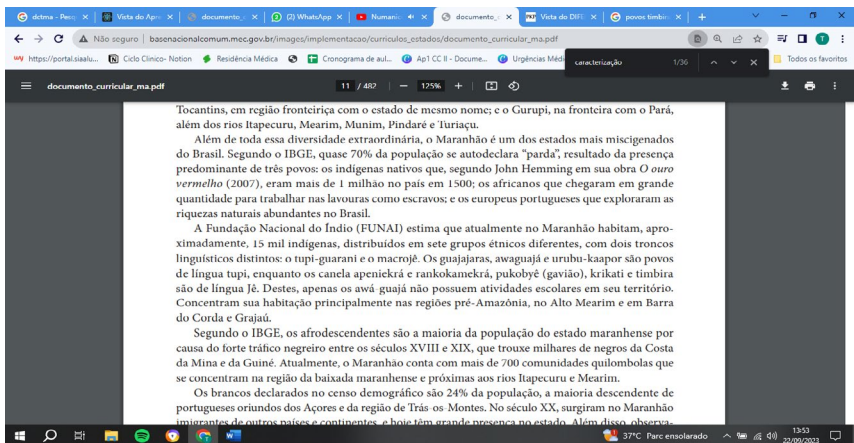
[...] as áreas de conhecimento e modalidades de ensino. Entre as atividades sugeridas pelo documento, algumas estão direcionadas, como visitas técnicas in loco ao patrimônio cultural local (museus, praças, igrejas, prédios antigos etc.), propondo, ainda, ações de reativamento da cultura no espaço escolar, tais como: exposição cultural de brinquedos antigos; museu da pessoa viva; painel vivo; exposição de objetos históricos; e feiras culturais. (Silva, Silva, Moura, 2020, p.14)

O DCTMA é um documento de 482 páginas, logo na Introdução do documento traz o Tópico “Diversidades e modalidades educacionais”, em que, fala sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, onde declara que esta organiza o sistema educacional em dois níveis de ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica oferta as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial, educação indígena e educação a distância (Maranhão, 2019).

Discorre também as Diretrizes Curriculares Nacional de 2013, além das modalidades da LDB, acrescenta a: educação do campo, educação indígena, educação quilombola e educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Acerca dessas modalidades, o DCTMA afirma destacar algumas modalidades no decorrer do texto, atendendo as peculiaridades presentes no estado do Maranhão, 1- Educação especial, 2- Educação de jovens e adultos, 3- Educação do campo, 4- Educação indígena³ e por fim, 5- Educação Quilombola.

Vamos nos atentar a modalidade 4- Educação indígena; o subtópico inicia reforçando as características do território maranhense com relação a multiplicidade de povos indígenas e os dois troncos linguísticos que fazem parte desses povos. O DCTMA traz de forma defasada os quantitativos de indígenas no Maranhão. Segue trecho do documento:

Imagem 01 – Caracterização do território maranhense no DCTMA



Fonte: Documento Curricular do Território Maranhense, 2019.

- 3 Educação Indígena é os processos de produção e transmissão de conhecimento próprios dos povos indígenas, enquanto Educação Escolar Indígena se refere ao processo de transmissão e produção de conhecimentos por meio de não indígenas.

Diante da citação do DCTMA, a discrepância na quantidade de povos indígenas citadas em comparação com o Censo (IBGE, 2010). De acordo Silva (2012), no ano de 2012, de acordo o IBGE(2010) “o estado do Maranhão habitam cerca de 28 mil indígenas de nove povos e outros povos como os Gamelas e os Tremembé em fase de reconhecimento”. Nesse sentido, se estranha quando um Documento que orienta os currículos escolares não se aproprie de informações basilares sobre sua população.

A negação da quantidade dos povos indígenas oculta e perpetua a crença de que a população indígena está sendo reduzida nos dias atuais. Acreditar que apenas colocando o nome dos povos indígenas no documento sem nenhuma preocupação com a veracidade e qualidade das informações é um “cumprimento do dever” com os povos indígenas do estado do Maranhão é uma elucidação do tratamento dado aos assuntos no tocante a esses povos. Nesse sentido, reduz a diversidade de nove povos em um parágrafo afim de cumprimentos burocráticos. Não quantificar um ou dois povos nesses documentos é não permitir que essas pessoas se reconheçam nas políticas educacionais, significando o apagamento de dois modos de viver complexos.

Para observarmos a invisibilização histórica dos povos indígenas é necessário perceber como fomos moldados a entender toda a história do Brasil a partir do viés do colonizador, deve-se pensar que aqueles que chegaram aqui para colonizar esse país usaram de várias ferramentas para apagar a história e as culturas dos povos que aqui já estavam. Por isso, é importante o alinhamento das políticas educacionais com uma educação seja diferenciada, democrática e com a existência de todos.

A despeito ainda da Imagem 01, tem de se observar que as informações errôneas continuam no que diz respeito as terminologias dos povos que estão no Maranhão. A denominação Timbira, segundo Nimuendajú (1944, p.8) refere-se “[...] aos costumes desses índios de usarem ligas não só nos braços e nos pés, como também abaixo

dos joelhos, na munheca, no pescoço, no peito e na testa [...] Timbira significaria então, os amarrados”. Timbira é designado para nomear um conjunto de povos que possuem características semelhantes, mas que apresentam distinções entre si e não a simplesmente um povo como posto no DCTMA.

Estima-se que o Brasil que possui 9.693.535 indígenas e cerca de 274 línguas e dialetos distintos. Desse modo, não considerar essas e outras diferenças leva-nos a imagens equivocadas que se perpetuam desde a chegada dos portugueses no Brasil. Essas visões preconceituosas resultaram em um forte sentimento de não pertencimento da cultura dos indígenas, embora eles continuem produzindo saberes diversos.

Os povos Timbira estão nos estados do Pará, Maranhão e Tocantins. Hoje são representados pelos povos Apinayé, Krahô, Krikati, Gavião Pykjbê, Gavião Parkatejê, Canela Apanjekra, Canela Ramkokamekra, Krepynkatejê e Krênjê. Através do contato com os não indígenas os Timbira abrangeram subgrupos, como: os Põncatejê, Mãkraré, *Kenkatejê*, *Xâcamekra*, *Crôrekamekra*, *Carencatejê*, *Pihâcamekra*, *Pãrecamekra*, *Cykoyôre*, entre outros (Centro de Trabalho Indigenista, 2023).

Dentre as características que os tornam semelhantes, destacam-se a estrutura circular das aldeias, os ritos, as festas e a corrida de tora. Entretanto, cada um desses povos por mais que pertençam a mesma área territorial, o Maranhão, e apresentam algumas similaridades, vivem de maneiras únicas. Freire (2000, p. 4) considera que “a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua.” Cabe reprimir que entre esses povos existem diferenças sociais e de dialetos, mas, de modo geral, são suficientemente semelhantes para serem considerados de forma conjunta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, reconheceu-se que o currículo oficial oferece as diretrizes como forma de produzir a realidade das instituições escolares. Entretanto, estas políticas educacionais não devem ser percebido apenas como uma listagem de objetivos a serem alcançados, pois esses documentos educacionais envolvem todos os sujeitos presentes nas escolas. Foi possível perceber que os currículos oficiais nunca foram estáticos, pois abrange contextos de interesses políticos e ideológicos, demonstrando uma dinâmica curricular condescendente.

Ao que se refere aos povos indígenas nessas políticas educacionais, por muito tempo essa população foi excluída de seus processos de elaboração e de simplesmente serem considerados em seus textos. Após um longo processo de lutas e resistências por parte dos indígenas a Constituição de 1988 oportunizou pensar esses povos dentro dos processos educacionais e não somente ligada a assuntos territoriais, entretanto, essa longa caminhada sendo invisibilizados trouxeram consequências que perduram até hoje.

A educação precisa estar garantida em um amplo dispositivo jurídico, de maneira que potencialize não somente uma garantia legal, mas, sobretudo, sua garantia concreta, pois o uso desses direitos significa a criação de novas possibilidades individuais e principalmente coletivas para os desdobramentos da consciência sobre realidade em que os sujeitos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos estão submersos. Refere-se ao direito que viabiliza os artefatos prescritos de alcançarmos uma cidadania de fato.

A tendência contemporânea é a de envolver todos da comunidade que está em envolta e dentro das instituições, presença de todos os níveis econômicos, de todas as crenças e etnias. Visto que, vivemos em um mundo de alta complexidade, em que, a homogeneidade não atende todas essas vidas.

A libertação de preconceitos em todas as esferas sociais também deve ser incluída na construção dos planos de aula dos docentes e na construção do PPP que equivale a um documento de identidade da instituição escolar, optar por apenas um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Predominar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é usar de poder para formar pessoas sem particularidades.

Considera-se o DCTMA um instrumento na promoção e valorização da diversidade cultural nos currículos maranhenses, pois é importante que os sujeitos tenham a oportunidade de conhecer a sua própria história e sua cultura, ou até mesmo a cultura que está em seu espaço e que por muitas vezes é esquecida durante o processo escolar. Esse espaço pode favorecer a troca de saberes culturais promovendo conhecimentos singulares.

Diante disso, todos os povos indígenas que se encontram no sul do Maranhão, leste do Pará e norte do Tocantins, sendo eles nove povos que apesar de serem semelhantes apresentam diferenças entre si, precisam estar presentes na redação do DCTMA, a fim de que estes se reconheçam nos processos escolares, mas o documento apresenta informações errôneas e incompletas acerca desses povos.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Samia Roges Jordy. **Os direitos constitucionais dos índios e o direito à diferença, face ao princípio da dignidade da pessoa humana**. Coimbra, Portugal: Ed. Almedina- AS, 2008.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Acesso em: 05 out. 2023.

CUNHA, Manoela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil, REIS, Magali, ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Centro de Trabalho Indigenista. **Povos Timbira**. trabalhoindigenista.org.br, 2020. Disponível em: < <https://trabalhoindigenista.org.br/programa/timbira/> > Acesso em: 13/08/2020.

FREIRE, José de Ribamar Bessa. **Cinco ideais equivocadas sobre índio**. In: Manaus: CENESCH Publicações, 2000.

HERKENHOFF, J. B. **Dilemas da educação**: dos apelos populares à Constituição. São Paulo/SP: Autores associados, 1989.

IMPÉRIO DO BRAZIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Cria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Chancellaria- mór do Império do Brazil, Rio de Janeiro, livro 1º de cartas, leis e alvarás. 31 de outubro de 1827.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. Censo Demográfico de 2010. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 19 de junho de 2023.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 19 set. de 2023.

LIBÂNEO, Antônio Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática – Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Timbira Orientais**. Belém: Mimeo, 1944. (Exemplar único em português, inédito).

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, 34 (124), p. 743–760. 2013.

SEDUC. **Secretaria de Educação do Estado do Maranhão**. Maranhão. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 5 out. de 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, C. C. do N.; SILVA, S. C. do N.; MOURA, J. F. de. MARANHENSIDADE: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Revista Humanidades & Educação**, Imperatriz (MA), p. 5–18, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseducacao/article/view/14196>.

Acesso em: 19 jun. 2023.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. 2012. 138f. Dissertação (Mestre em Educação). UFMA. São Luís, 2012.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. 8ª ed. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba, PR: Ed. Juruá, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.



A DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rinalva Sales de Oliveira Cabral ¹

André Ferreira Bezerra ²

Carlos André Sousa Dublante ³

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa de revisão bibliográfica, em uma abordagem qualitativa. Buscamos analisar como as políticas afirmativas da diversidade étnico-racial estão presentes no currículo da educação infantil e para isso recorreremos à legislação nacional sobre as relações étnico-raciais, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, à Base Nacional Comum Curricular, bem como a escrita de autores e pesquisadores sobre a temática. A relevância desse trabalho origina-se na compreensão de que discutir, descortinar, desvelar como ocorre as rela-

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. rinalva.sales@discente.ufma.br.
- 2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. andre.fb@discente.ufma.br.
- 3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Professor adjunto IV do Departamento de Educação II - Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e professor permanente do Programa de Pós-graduação Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. São Luís MA. carlos.dublante@ufma.br.

ções étnicos raciais no contexto escolar da educação infantil é importante e necessário, tendo em vista que esse seguimento é o início do período de escolaridade de uma criança. Apesar de termos uma legislação que é de cunho obrigatório, diretrizes e orientações, além de pesquisas que já foram desenvolvidas, o trato das relações étnico-raciais no dia a dia da escola, ainda ocorre de forma pontual. As instituições silenciam sobre as diferenças étnicas bem como o respeito a diferença, e muitas vezes reproduz um comportamento e uma prática discriminatória e excludente, nas falas e atitudes de docentes e no próprio currículo trabalhado.

Palavras-chave: Diversidade racial. Educação infantil. Currículo.

INTRODUÇÃO

Como as políticas afirmativas da diversidade étnico racial estão presentes no currículo da Educação Infantil? A partir desta indagação, apresentamos este trabalho cujo objetivo é analisar como as políticas afirmativas da diversidade étnico racial estão presentes no currículo da Educação Infantil. O cunho da pesquisa é de natureza qualitativa e adotamos como norte o processo histórico e contraditório das relações sociais com base na realidade da diversidade étnico-racial existente em nosso país.

Para o aporte teórico da revisão de literatura, recorreremos a teses e dissertações obtidas por meio de pesquisa na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BTDT; livros digitais em PDF e físicos de autores que versam sobre a temática objeto de estudo; a legislação que rege a educação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e outros textos e materiais que consideramos pertinentes como suporte à escrita.

A relevância e motivação desse trabalho de pesquisa origina-se na compreensão de que discutir, descortinar, desvelar como ocorre as relações étnicos raciais no contexto escolar da educação infantil é importante e necessário, tendo em vista que esse seguimento é o iní-

cio do período de escolaridade de uma criança, logo podemos vê-lo como uma base, e como tal precisa ser sólida, humanística, possuir viés ético, político e estético. E ainda, quando falamos desse seguimento como base da educação escolar precisamos pensar como o currículo se apresenta. Encontramos nele uma educação para as relações étnicos raciais? Um currículo que pensa e promove o respeito às diferenças de um marcador como a cor da pele, ou tipo de cabelo das crianças da instituição de ensino?

Nesse trabalho defendemos que o currículo de uma instituição escolar precisa abarcar diferentes formas de aprendizagem, de ensino, as diferenças sociais e econômicas das e dos estudantes, e das professoras e professores; as diferenças fenotípicas e de capacidades intelectuais; as diferenças de pensamentos, sim as crianças pensam. Nessa perspectiva, é que nos comprometemos de realizar esse trabalho, de trazer mais uma vez para o palco do debate, e mesmo da proposição, a temática da diversidade étnico racial.

Ainda é necessário e urgente falarmos, debatermos, estudarmos as relações étnicos raciais, principalmente em um país onde se diz que não há discriminação. Quando na verdade existe. A realidade do cotidiano mostra isso nos ambientes e por meio da mídia também temos acesso a notícias de pessoas com comportamentos racistas, discriminatórios e desrespeitoso para com seu semelhante, que é ser humano igual a ele, aqui uma igualdade biológica, mas que difere na cor da pele, na constituição do cabelo e traços físicos como do nariz, lábios e outros. E quando trazemos essa discussão para a etapa da educação infantil, a fazemos com o intuito de contribuir para a realização de uma educação que ensine a convivência de forma respeitosa e harmoniosa entre as crianças, pois pensamos que se elas aprenderem desde cedo, terão condições de se tornarem adultos conscientes.

Segmentamos a escrita desse trabalho por meio de tópicos que versam sobre o marco legal das relações étnicos raciais no Brasil; di-

versidade étnico-racial nos documentos orientadores do currículo da educação infantil; e como estamos ensinando sobre relações étnico-raciais a nossas crianças da educação infantil? Para o desenvolvimento dos referidos tópicos faremos uso da legislação brasileira que trata das relações étnicos raciais; de autores que pesquisam sobre currículo e a temática das relações étnicos raciais na educação infantil e o que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular orientam sobre o currículo da educação infantil.

Compreendemos que falar sobre relações étnico raciais é trazer para o centro do debate a realidade de um país heterogêneo como o nosso, que foi colonizado, e como resultado desse processo temos uma diversidade de etnias.

SITUANDO O MARCO LEGAL DAS RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS NO BRASIL

A história nos ajuda a conhecer e compreender o processo colonizador vivenciado por nosso país. Nações europeias aqui aportaram e construíram uma história marcada por lutas e resistências. Nesse processo, foram trazidas pessoas originárias de diversos lugares do continente africano para servirem como trabalhadores escravizados. E foram eles que contribuíram muito para a construção do que temos hoje, realizando um trabalho diuturnamente e sem direitos fundamentais garantidos, pois eram vistos como pessoas sem alma, sem valor, apesar de terem sido protagonistas na edificação da riqueza e desenvolvimento econômico do Brasil.

Ainda em 1951, foi sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas, a Lei nº 1.390, chamada de Afonso Arinos. Nesta, a discriminação racial caracterizou-se como contravenção penal, “[...] nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de

cor”. (BRASIL, 1951). Entendemos que a Lei surgiu em virtude de situações que aconteciam com pessoas que tinham etnia e cor de pele diferente do que a sociedade tinha como modelo. E os espaços em que ocorriam essas atitudes preconceituosas abrangia o comércio e até mesmo a escola, lugar de aprendizado não apenas de conteúdos, mas também de convivência e socialização com o outro.

No período da redemocratização do país, quando foi promulgada a Constituição Federal, nossa Carta Magna que define direitos e deveres de cidadãos e cidadãs, a prática do racismo foi considerada como crime inafiançável e imprescritível e as manifestações culturais como um bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Nesse documento temos uma punição efetiva, em que a condição econômica de quem pratica o crime não é fator preponderante, e o crime não prescreve diante do tempo em que ocorreu.

Em virtude do cerceamento de direitos fundamentais foi preciso instituir em lei a efetivação por exemplo de oportunidades, o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Isso se deu porque apesar de nos idos de 1800, a Lei Áurea ter sido assinada e promulgada, o povo negro mesmo ao ser liberto não tinha condições objetivas de trabalho, estudos acadêmicos e ascensão social, ou seja, de serem vistos e tidos como pessoas de direitos⁴. A discriminação e a intolerância foram e ainda continuam sendo realidade na vida dessa população, mesmo em face de uma legislação que pune o agressor. Apesar do comportamento discriminatório não se originar na escola “[...] porém o racismo, as desigualdades e discriminações vigentes na sociedade perpassam por ali”. (NASCIMENTO JÚNIOR, 2018 p. 83).

As atitudes racistas e discriminatórias praticadas por alunos, professores, equipe gestora e demais funcionários contra pessoas ne-

4 Torna-se importante recordar que o Decreto Couto Ferraz, de 1854, proibia os escravos de se matricularem e frequentarem as escolas

gras ocorrem também nesse espaço de construção do conhecimento, que é a escola, porque são reflexos das atitudes praticadas pela sociedade em geral. A escola como sabemos é um espaço de socialização do saber construído historicamente, é composta por pessoas pertencentes à sociedade em que vivemos e por isso não está isenta de ser participe de atitudes excludentes.

No primeiro artigo do Estatuto da Igualdade Racial temos, “Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”⁵. Mais uma lei estabelecida com o fito de situar que existe uma igualdade das pessoas negras em relação aos direitos fundamentais, de promover o combate à discriminação, ao racismo. Sabemos que é dever do Estado garantir direitos à todas as pessoas, independente de sua etnia ou cor de pele.

Pensando em uma educação inclusiva temos a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. A história do povo africano perpassa a história do povo brasileiro, a cultura do povo africano influenciou a construção da cultura do povo brasileiro, por isso é necessário em nossas escolas que os estudantes aprendam sobre.

A obrigatoriedade da inserção da temática da história e cultura afro-brasileira objetiva também desmistificar o pensamento eurocentrista que foi inculcado no povo brasileiro desde sua colonização. Pois, o que sempre houve foi uma elevação da cultura europeia em detrimento da africana e isso contribuiu para que se pensasse que os povos africanos não tinham história, não haviam produzido tecnologias diversas, que um dia foram escravos, quando na verdade foram

5 Art. 1º Estatuto da Igualdade Racial.

escravizados e utilizados como mão de obra no desenvolvimento da economia em países diferentes do seu.

Mas apesar de uma realidade nada fácil, a comunidade africana trazida para o Brasil conseguiu “promover a continuidade de suas histórias e suas culturas, bem como o ensinamento de suas visões de mundo” (CAVALLEIRO, 2006 p. 16). E isso não poderia deixar de ser compartilhado e posto em evidência dentro da sociedade da qual fazemos parte, porque as pessoas negras precisam ter sua história respeitada, socializada, e a escola é sem dúvida um lócus ideal para a concretude desse trabalho. Que materiais têm sido utilizados para socialização dessa história? Ou se continua fazendo de conta que somos um país apenas composto por pessoas brancas e que nossa história e cultura tem ligação apenas com o centro europeu?

As questões referentes à temática das diferenças étnico-raciais nos espaços educacionais, não são novos e, nem tampouco, de fáceis resoluções, porém, faz-se necessário mais empenho e determinação no combate a esses posicionamentos tão atrasados que persistem no meio educacional [...]. (NASCIMENTO JÚNIOR, 2018 p. 16).

Já completou vinte anos desde a alteração da LDB, e mesmo assim a temática da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar ainda não ocupa o lugar que deveria ocupar, e nisso temos que concordar com Nascimento Júnior (2018) quando fala sobre posicionamentos atrasados que persistem no meio educacional. Esses posicionamentos dificultam a abertura da consciência para que se compreenda a importância de que as pessoas negras tenham voz e vez, tenham sua história conhecida, bem como sua cultura e de que forma tudo isso matiza a história e a cultura do nosso país. E quando falamos de educação, de espaço escolar, não concebemos que haja resistência para se ensinar o que precisa ser ensinado, ou parafraseando Comenius, ensinar de tudo a todos.⁶

6 João Amós Comenius - como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil constitui-se como primeira etapa da educação básica “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”⁷. Nessa perspectiva, a educação infantil requer um currículo que abarque esse universo integral da criança. Um dos documentos norteadores da educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, definem esse currículo como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2010 p. 12).

Percebemos que o currículo nessa etapa de ensino leva em conta aquilo que a criança já possui para articular com os demais conhecimentos já construídos pela sociedade, isso porque a educação escolar deve ser uma ação planejada, realizada de forma intencional, tendo em vista que há uma finalidade a ser alcançada. Nesse sentido, Macedo (2017) corrobora dizendo que “o currículo é, para nós, o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducacionais” (p. 25). Logo, é necessário ter claro o que ensinar à criança nessa fase escolar da educação infantil, quais são os interesses que perpassam os conteúdos e as práticas pedagógicas a serem ensinados e realizadas.

Nesse mesmo documento temos a orientação quanto ao que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem assegurar, “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras

7 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Artigo 29.

bem como o combate ao racismo e à discriminação”. (BRASIL, 2010 p. 21). É dentro da proposta pedagógica que temos claro o currículo a ser desenvolvido com os estudantes, e nessa perspectiva, as DCNEI orientam que seja um currículo inclusivo, que valorize a história do povo negro que foi trazido para nosso país e dos seus descendentes que aqui ainda vivem e que estes não sejam alvos de discriminação.

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o documento mais recente que normatiza o currículo na educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Elaborada, de acordo com as informações oficiais do Ministério da Educação, por meio da participação de professores e das instituições de ensino superior, e apesar de o texto final não conter tudo o que foi proposto pelos professores que participaram das discussões, a BNCC foi homologada e promulgada e configura-se como documento que orienta o que deve ser trabalhado com as etapas de ensino da educação básica, “ A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”.⁸

No texto introdutório da BNCC também diz que ela é “referência nacional para a formulação do currículo dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” [...].⁹ Apesar dessa orientação, em muitos municípios a BNCC tem sido utilizada pelos professores como currículo, em virtude de que as Secretarias de Educação ainda não formularam suas propostas pedagógicas.

E como a educação infantil está contemplada na BNCC? Por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiências. Esses estão ancorados nos eixos estruturantes da educação infantil, os quais são interações e brincadeiras (BNCC,

8 Texto introdutório da BNCC p. 07

9 Texto introdutório da BNCC p. 08

2017). Os direitos de aprendizagem e os campos de experiência objetivam que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. No universo dos direitos de aprendizagem temos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se e os campos de experiências contemplam, o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017).

Além desses aspectos específicos das aprendizagens inerentes à educação infantil, a BNCC também apresenta as dez competências gerais a serem desenvolvidas por todos os estudantes da educação básica, dentre elas trazemos para essa discussão três que compreendemos agregar valor à temática do nosso estudo, as quais são:

- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Essas competências dialogam com a temática das relações étnico raciais, uma vez que tratam do cuidar e reconhecer-se na diversidade humana, ou seja, que a criança negra se veja como negra e reconheça o seu valor, seu pertencimento a uma etnia que constitui parte da socie-

dade em que vive. O exercício da empatia, o respeito e o acolhimento ao outro, a valorização da diversidade de indivíduos também são atitudes fundamentais para a convivência da criança na coletividade.

Falar de currículo na educação infantil não se limita apenas ao que pontuamos até aqui. Concordamos com o que Silva (2005) diz sobre currículo,

[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. (p. 14).

Ainda citando Silva (2005), o currículo “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. (p. 15). E nesse movimento do ensino na educação infantil o sistema, seja ele, federal, estadual ou municipal escolhe aquilo que considera pertinente para organizar e em certa forma determinar no currículo o que a criança deve aprender para sua constituição como ser humano pertencente a uma comunidade.

COMO ESTAMOS ENSINANDO SOBRE RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS A NOSSAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A educação infantil é o primeiro contato da criança com o ambiente de ensino sistematizado, pensada a partir das especificidades do desenvolvimento físico, intelectual e cognitivo dos estudantes, conforme a faixa etária. No Brasil, a educação infantil configura-se como obrigatória somente a partir dos quatro anos de idade, quando a criança se torna aluna ou aluno de uma turma do I Período. É a partir dessa faixa etária e contexto de obrigatoriedade que esse trabalho se insere. Diante disso, agora com base em pesquisas já realizadas por outras estudiosas e estudiosos traremos o foco para como

estamos ensinando sobre relações étnicas raciais a nossas crianças da educação infantil?

Os documentos e legislação vigentes têm se configurado como norteadores no processo de ensino realizado por professoras e professores? Haja visto que além dos documentos específicos sobre o currículo temos a Lei 10.639/03 e o Estatuto da Igualdade Racial em que ambos traçam um perfil da temática sobre a diversidade racial, com enfoque no respeito e a relação com o conhecimento sobre o povo negro, sua origem e sua cultura a serem trabalhados pelos professores e professoras da educação básica.

Para Cavalleiro (2006), “[...] a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura” (p. 15). Desse modo cabe à escola a partir das atividades pedagógicas fazer conhecido à criança da educação infantil que vivemos em uma sociedade com pessoas que possuem cor de pele diferente da nossa, bem como cultura e modos próprios de viver e ver o mundo. A autora chama a atenção para um fato que pode acontecer dentro do espaço da sala de aula e da escola “[...] dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (CAVALLEIRO, 2006 p. 15 apud GOMES, 2001 p. 86).

Essa é uma realidade ainda latente em nossas escolas, e na sociedade, porque parece ser mais fácil continuar acreditando e compartilhando de uma ideia de que todos somos iguais e assim a homogeneização ocorre de forma mais recorrente seja para ocultar as diferenças étnicas quanto as de tempo e ritmos de aprendizagens dos estudantes da educação infantil.

[...] Afirmar-me enquanto mulher negra só ocorreu tardiamente, quando consigo ressignificar as marcas da colonialidade presentes em meu corpo, na minha mente e no meu cabelo. Só que, infeliz-

mente, este processo é dolorido, pois nos faz olhar para trás e perceber toda a violência simbólica que me fez negar quem eu sou. (SILVA, 2022 p. 07).

A fala de Keise Barbosa da Silva mostra que sua identificação étnica só aconteceu após sua vida adulta, e isso não é diferente com muitas pessoas. Isso ocorre porque desde cedo a criança está inserida em um meio que silencia sobre sua verdadeira identidade, ou a faz acreditar que sua cor de pele, seu cabelo, precisam ser parecidos com as pessoas de cor clara, cabelos lisos, porque bonito é ser branco e ter cabelos lisos. A negação da identidade às vezes acontece de forma subliminar, ou seja, a pessoa não se dá por conta de que não reconhece sua identidade com a etnia negra. Essa negação também pode ser fruto da experiência vivida pela criança na escola,

[...] É comum as crianças negras sejam associadas como aquelas que são “inquietas e hiperativas”, “malcheirosas e indisciplinadas, as que são mais castigadas, rejeitas e menos elogiadas. Essas experiências infantis, infelizmente, fazem parte do processo de socialização – de boa parte – das crianças em processo de escolarização. (SILVA, 2022 p. 20).

As experiências negativas relacionadas à etnia da criança vão promover nela repulsa à sua cor, e isso com certeza vai deixar marcas que afetarão a relação consigo mesma e com os outros. Que currículo é esse que não respeita as individualidades e cunha na criança características negativas simplesmente por pertencer a uma etnia diferente dos demais?

E quanto a relação entre as crianças, como tem ocorrido? Elas estão sendo ensinadas a respeitar o outro independente das diferenças? Nascimento Júnior (2018), faz um alerta,

De forma que, urge a necessidade de que a educação escolar seja de fato integradora e comprometida com todas as questões que envolvem a diversidade, pluralidade cultural e étnica presentes nos espa-

ços educacionais. Somente assim, poder-se-á compreender a realidade e multiplicidade das culturas originárias de todos os alunos no sentido de promover a convivência fraterna, de respeito e o resultado dessas ações, a paz e a justiça social. (p. 15).

A partir da fala do autor, percebemos que a escola ainda não consegue desenvolver um currículo que contribua para que a criança compreenda que existe uma diversidade de pessoas e que todas precisam conviver de forma fraterna e respeitosa. Que currículo estamos ensinando? Qual a característica dele? Macedo (2017), afirma que “não temos dúvida de que o currículo, [...], ainda se constitui num dos artefatos educacionais dos mais iluministas, autoritários e excludentes” (p. 15). O próprio currículo que deveria ser integrador, termina sendo excludente. E porque isso acontece?

É preciso compreender que o currículo é um campo de disputa, de contestação, de seleção. Na escola por exemplo, a seleção do que deve ser ensinado parte do pressuposto de quem ensina, de qual a concepção que subjaz a prática do docente e do sistema de ensino ao qual a instituição está atrelada. Mais uma vez citando Macedo (2017), ele interroga sobre “quais interesses orientaram a seleção desses conhecimentos e a concepção do currículo? Quais são as relações de poder envolvidas nesse processo que resultou nesse currículo particular?” (p. 58).

Porque o que se percebe na escola é um currículo com tendência monocultural, que nega a existência da diversidade de pessoas e culturas. E nesse aspecto, os conhecimentos selecionados para serem trabalhados são justamente os que silenciam sobre a diversidade étnico racial, sobre o respeito que a criança precisa ter com seus pares que são diferentes dele. Silva (2005), ressalta que é preciso ir além do respeito,

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder [...]. Um

currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (p. 88-89).

Para o autor, diante da produção e reprodução das diferenças é preciso um currículo que promova reflexão sobre esse processo, porque as diferenças física, fenotípicas, de cultura, religião e outras existem, mas é necessário se pensar que essas diferenças não devem ser vistas sob um olhar assimétrico, ou seja, de disparidade, ou desigualdade. A criança negra é desigual da criança branca, na cor e demais características, sim, há uma desigualdade, mas do ponto de vista de ser humano, não, de detentor de direitos também não. Temos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) orientações sobre a proposta pedagógica e diversidade, a ser trabalhada com as crianças, nela encontramos,

O reconhecimento, a valorização, o respeito, e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (p.21).

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para as instâncias superiores. (p.21).

A proposta é ensinar todos e todas por meio de experiências de interação as histórias e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, pois a partir dessa interação que promove o conhecimento a criança pode aprender a reconhecer, valorizar, respeitar seus pares etnicamente diferente dele. É necessário também ao professor e professora dessas crianças propor atividades pedagógicas que visem combater o racismo e a discriminação, pois o docente é o agente mediador do conhecimento na sala de aula. A Diretriz também aponta para o reconhecimento da dignidade da criança como pessoa huma-

na e a proteção contra qualquer forma de violência, seja, física ou simbólica. Isso é, a escola e o docente devem atuar como rede de proteção para essa criança, respeitando suas diferenças, e não como agressor.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALLEIRO, 2006 p. 23).

A escola é lugar de discussão, de construção de conhecimento, de formação e transformação de valores, mas o silêncio sobre a existência e importância das pessoas negras como seres humanos, ainda é realidade nesse espaço. E como diz a autora, também acreditamos e conjugamos da premissa de que silenciar não apaga as diferenças de forma mágica, até porque essas diferenças não devem ser apagadas, pois cada um traz em si características próprias de sua origem étnica. As diferenças precisam e devem ser discutidas, dialogadas, para que alunas e alunos tenham a oportunidade de construir entendimentos não estereotipados sobre as diferenças de seus pares.

Reiteramos mais uma vez que a escola é composta pelas pessoas que formam a sociedade, e como diz Cavalleiro (2006), o entendimento estereotipado vivenciado em sociedade de forma acrítica que aceita uma divisão e hierarquização das pessoas é reproduzido no ambiente escolar. Dessa forma, como estamos ensinando sobre relações étnicas raciais a nossas crianças da educação infantil? Em face do que aprendemos mediante as leituras, percebemos que ain-

da perdura um silêncio sobre as relações étnico raciais na escola, porque não há um ensino sistematizado e efetivo sobre a temática. A escola ainda permanece presa a um currículo que prioriza os conhecimentos da escrita, leitura e numeração.

CONCLUSÃO: o que apreendemos sobre a diversidade étnico-racial na educação infantil

Nesse trabalho trouxemos reflexões a partir dos documentos legais e revisão bibliográfica sobre a temática das relações étnicos raciais, tendo em vista que temos a pretensão de realizar uma pesquisa de campo em momento posterior. E mesmo após a pesquisa de campo sabemos que essa temática não se encerra, não se esgota em si mesma, porque não estamos tratando de equações físicas ou matemáticas em que temos resultados absolutos, mas estamos tratando e falando sobre pessoas e suas relações em sociedade e no ambiente escolar, e as pessoas são frutos de um tempo histórico, sua relação com o meio e com a cultura.

Nessa perspectiva, diante do pouco que trouxemos, pois a literatura sobre essa temática também é ampla, apreendemos que no intuito de que a sociedade respeite as pessoas de etnia negra foram criadas leis, que em sua essência objetiva uma obrigatoriedade quanto a sua efetivação, mas a despeito disso a lei ainda não é cumprida em sua concretude. Mesmo as pessoas sabendo da existência de uma lei que estabelece punição para o agressor, as ações de racismo e discriminação ocorrem cotidianamente em diferentes espaços, mesmo na escola, lugar que deveria ser também para proteger a criança, o adolescente ou adulto.

Mesmo a escola, que foi pensada como instituição para formação acadêmica, cultural e de valores, silencia sobre as diferenças étnicas bem como o respeito a diferença, e muitas vezes reproduz um comportamento e uma prática discriminatória e excludente, nas

falas e atitudes de docentes e no próprio currículo desenvolvido pela instituição. Em sua maioria a escola contempla de forma limitada no currículo conteúdos que discutem as relações étnicas raciais entre alunas e alunos. Ou seja, é um currículo em que é escolhido determinados temas e assuntos em detrimento de outros, e nem sempre a diversidade étnico-racial tem um espaço privilegiado nesse currículo imposto.

No que diz respeito às DCNEI e BNCC, percebemos que a temática das relações étnico-raciais é incipiente diante do que os documentos se propõem. Ou seja, também apresentam uma orientação curricular em que um tema necessário para ser ensinado, discutido com as crianças ocupa pouco espaço. Sendo que a escola é lugar da diversidade seja étnico-racial ou diversidades outras e a educação infantil o momento iniciante da educação escolarizada.

Temos então, uma legislação que é de cunho obrigatório, diretrizes e orientações, além de pesquisas que já foram desenvolvidas sobre a temática, mas o trato das relações étnicos raciais como vemos no dia a dia da escola, ainda ocorre de forma pontual e principalmente nas datas comemorativas, em que as escolas se sentem na obrigação de fazer um projeto com culminância na data conforme o calendário cívico. Ou seja, não são projetos que perpassam e atravessam o ano letivo, mas apenas uma semana, para lembrar aos alunos que nem todos são brancos, e que existe pessoas de cor, cultura, e religião diferente.

Além da temática ser tratada de forma pontual o que mais assusta são as práticas de racismo e discriminação, que desrespeitam as crianças e que colaboram para a construção de pessoas sem identidade com sua etnia, que em muitos momentos sentem até mesmo vergonha da cor e dos cabelos que possuem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 1.390, DE 3 DE JULHO DE 1951. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm Acesso em: 05 jun 2023.

BRASIL, Lei nº 7.716 DE 05 DE JANEIRO DE 1989. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm Acesso em: 05 jun 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em: 05 jun 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em 05 jun 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 05 jun 2023.

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

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação antirracista In Brasil. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006**. 262 pg.; il. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf Acesso em 08 de jun de 2023

MACEDO, Roberto Sidinei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** – 7. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NASCIMENTO JUNIOR, Raimundo Nonato. **Educação e diversidade étnico-racial.** 2018. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4032> Acesso em 08 de jun de 2023.

SILVA, Keise Barbosa da. **Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras.** 2022. 155 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8654> Acesso em 08 de jun de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu de. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** -2. ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DOCENTE: superando desafios

Ligia Graziela de Carvalho Veloso¹
Betânia Oliveira Barroso²

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo educacional que desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e no combate ao analfabetismo. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos docentes que atuam na EJA e explorar estratégias para superá-los. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangente, que destacou a importância da EJA na inclusão social e econômica, bem como os obstáculos enfrentados pelos professores, como a diversidade de idades e níveis de conhecimento dos alunos, a falta de recursos e o desafio de manter-se a motivação dos estudantes. Com base na análise da literatura são propostas estratégias para enfrentar esses

- 1 Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz-MA. Imperatriz-MA. E-mail: ligia_graziela@hotmail.com.
- 2 Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas: Sociologia (UFMA), Campus Imperatriz-MA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED-UFMA), Campus de Imperatriz-MA. Imperatriz-MA. E-mail: betania.barroso@ufma.br.

desafios incluindo a formação continuada dos docentes o desenvolvimento de materiais didáticos adequados e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e acolhedores. Conclui-se que, apesar dos desafios, a EJA desempenha um papel crucial na educação de adultos e que os docentes desempenham um papel central na superação desses desafios, promovendo a aprendizagem ao longo da vida e a inclusão social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Perspectiva Docente. Desafios.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que visa atender a demanda da educação básica de pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade regular. Ela desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e na redução do analfabetismo, contribuindo para a inclusão social e econômica de milhões de brasileiros. No entanto, os docentes que atuam na EJA enfrentam uma série de desafios que podem comprometer a eficácia dessa modalidade educacional.

As questões aqui levantadas nos conduzem à seguinte pergunta: Quais estratégias podemos utilizar para superar os desafios enfrentados pelos docentes na Educação de Jovens e Adultos? Neste artigo, temos como objetivo explorar a perspectiva dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, examinando os desafios que enfrentam em seu trabalho diário e as estratégias que empregam para superá-los, através de revisão bibliográfica. A compreensão desses desafios e estratégias é fundamental para a melhoria contínua da EJA e para garantir que ela cumpra sua função de proporcionar educação de qualidade para jovens e adultos.

Os docentes da EJA enfrentam inúmeros desafios em sua prática, entre eles podemos citar a heterogeneidade da turma, a falta de

recursos didáticos adequados, a desmotivação dos alunos e a evasão escolar. Muitos desses desafios se tornam obstáculos que muitas vezes impedem os discentes de se manterem na escola e concluírem seus estudos. O grande embate por parte dos docentes se apresenta em como superar esses desafios e alcançar um bom processo de aprendizagem por parte dos discentes mesmo diante de tantas situações a serem vencidas.

Freire afirma que “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, 1996, p.95). Nesse contexto podemos concluir que a prática pedagógica docente requer uma compreensão por parte do professor de que o conhecimento construído de forma crítica contribui para o processo de conscientização dos discentes.

Para o embasamento teórico desse estudo foi desenvolvido um diálogo com alguns autores como Paulo Freire (1987 e 1996), Tardif (2002), Libâneo (1994), entre outros. Diálogo esse sobre quais os principais desafios que os docentes encontram em sua prática pedagógica na EJA e as estratégias para superá-los, buscando obter assim uma melhor compreensão sobre a perspectiva docente da EJA em relação ao enfrentamento desses desafios.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DOCENTE E SEUS DESAFIOS

Segundo Paulo Freire (1996) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Na Educação de Jovens e Adultos o docente assume um compromisso desafiador, compromisso esse de desenvolver possibilidades que possam levar o discente da EJA a ter a capacidade de conseguir conduzir a sua aprendizagem, o que muitas vezes não é uma tarefa fácil devido as várias situações complexas vivenciadas no cotidiano do estudante da EJA. No momento em que aceitamos o

desafio de ensinar, devemos ter em mente que essa missão não será realizada apenas por meio da transmissão mecânica do conhecimento. É indispensável ao docente mostrar como é ser cidadão, ou seja, ensinar a pensar.

O professor-educador não se apresenta como dono da verdade absoluta, ele é responsável por guiar os caminhos dos processos educativos, por isso, ao pensar dessa forma o professor-educador permite ver o potencial do aluno que muitas vezes se sente constrangido ao retomar os estudos. Uma prática educativa voltada para a troca de conhecimento mútua se torna mais edificadora.

A educação que Paulo Freire deslumbra não é apenas politicamente utilitária. Ela não objetiva somente criar novos quadros para um novo tipo de sociedade. Há uma proposta politicamente mais humana, a de criar, com o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora. (BRANDÃO, 1986, p. 89).

Para Tardif (2002) é necessário: “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16). Dentro dessa situação, de acordo com Tardif, o educador é um indivíduo inserido no contexto social, político e histórico, e em sua atuação, ele empregou diversos conhecimentos. Esses conhecimentos são adquiridos em várias fontes, como a família, a instituição de ensino onde se formou, a sua bagagem cultural pessoal e também através da experiência universitária.

O docente da EJA precisa estar atento ao universo e a realidade do discente para saber interpretar e saber a melhor forma de se posicionar diante desse comportamento, compreendendo-o e se posicionando de uma forma que venha a favorecer o ensino. Segundo Carrano (2005, p. 155-156),

[...] à escola impõe-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores... A escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre os muitos sujeitos culturais que a fazem existir; assim, como educadores, faz parte de nossa tarefa levarmos em conta fundamentalmente aqueles que pretendemos educar.

O professor deve buscar desenvolver uma visão crítica no seu alunado, através do direcionamento que ele dá às discussões e de suas atitudes. Como docente da EJA o professor possui a função de facilitar a relação e a compreensão dos conteúdos pelos seus alunos, possibilitando a estes, uma visão crítica das suas necessidades, despertando dessa forma o interesse pelos estudos por partes deles, para que eles não desistam no meio do processo. Como citou Paulo Freire (1987, p. 38):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Um dos principais desafios na Educação de Jovens e Adultos é a diversidade de perfis dos alunos. Os docentes frequentemente lidam com estudantes de diferentes idades, origens socioeconômicas, níveis de escolaridade e experiências de vida. Isso requer abordagens pedagógicas flexíveis e adaptativas. Carrano (2005, p.160) explica:

[...] a dificuldades em lidar com a diversidade parece algo congênito na constituição da ideia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de hetero-

geneidade, seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica.

Outra situação desafiadora para os docentes da Educação de Jovens e Adultos se apresenta com a escassez de materiais didáticos apropriados para a EJA o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Os docentes muitas vezes precisam criar seus próprios recursos ou adaptar materiais existentes para atender às necessidades dos alunos. Adaptar o conteúdo das aulas para torná-lo relevante para a vida dos alunos adultos é uma tarefa complexa, mas crucial. Segundo Ribas (2014), existem poucos materiais didáticos efetivamente produzidos e pensados para adultos, acontecendo muita adaptação de materiais do ensino regular, e na EJA as pessoas que estão buscando o conhecimento não estão na mesma fase escolar que crianças e adolescentes.

A Educação de Jovens e Adultos requer um material didático adequado para essa modalidade e a elaboração de conteúdos convenientes a ela. Segundo a página do MEC, no item que trata do Programa Nacional do Livro Didático:

O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA tem como objetivo prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as redes públicas tenham turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com obras didáticas de alfabetização e coleções didáticas para o ensino fundamental (primeiro e segundo segmento) e o ensino médio na modalidade EJA. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Manter os alunos motivados e engajados na aprendizagem ao longo do tempo se mostra um desafio, especialmente quando se trata de adultos que enfrentam responsabilidades familiares e profissionais. Muitos alunos da EJA enfrentam a desmotivação devido a experiências anteriores de fracasso escolar ou a pressões externas. Os docentes precisam desenvolver estratégias para motivar esses alunos

a persistir nos estudos e alcançar seus objetivos educacionais. Para Neves (2010, p. 36), o conceito de motivação pode ser

[...] um conjunto de processos de ativação e persistência do comportamento. Ser motivado é estar inspirado para uma ação específica, é ter iniciativa. O contrário, aquele que não possui tais características, é considerado desmotivado. No contexto ensino-aprendizagem, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim.

A sala de aula deve ser um lugar onde o professor deva saber criar um clima favorável que estimule os alunos a pesquisarem e questionarem, promover a autoestima dos alunos é essencial para mudar o contexto de desânimo que afeta muitos alunos da EJA, essa situação deve ser mudada através da tentativa de buscar meios de fazê-los acreditar em si mesmos. Para Libâneo (1994, p.111), “a motivação influi na aprendizagem e a aprendizagem influi na motivação”, nesse contexto, despertar a afetividade do aluno no processo de aprendizagem, fortalece o despertar para uma prática de ensino mais vantajosa para os discentes.

A evasão escolar também se mostra como um problema recorrente na EJA. Alguns alunos enfrentam dificuldades pessoais ou profissionais que os levam a abandonar os estudos. Os docentes enfrentam o desafio de manter os alunos motivados e engajados para reduzir a evasão. É preciso proporcionar possibilidades para que os alunos possam produzir e construir a partir do seu próprio conhecimento o que ajudaria em grande medida as ações para diminuir a evasão na EJA. Para Santos:

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social);

outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico). (SANTOS, 2003, p. 74)

Um dos fatores de grande importância que também vem a somar na questão da desistência desse alunado, é a falta de políticas públicas para essa modalidade de ensino, o que seria de grande relevância na reintegração dessas pessoas no âmbito escolar e na sociedade, se estas políticas fossem aplicadas com êxito na forma legal do dever do Estado brasileiro como é o direito deste aluno permanecer na escola, conforme nos traduziu a C.F/88 e a LDB/96.

Temos também conhecimento de que a formação inicial acadêmica para o trabalho com a modalidade EJA é praticamente inexistente, o que se faz necessário o desenvolvimento de formações continuadas como objetivo de atender essa carência, a troca de saberes e experiências entre os docentes da EJA quando compartilhados para reflexão enriquece a prática profissional. Nesse contexto essas formações podem resultar em um trabalho pedagógico mais eficiente e preparado para enfrentar essa diversidade cultural dos alunos dessa modalidade.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

O docente da Educação de Jovens e Adultos deve desenvolver concepções e conceitos em sua organização pedagógica que levem em consideração as especificidades desse segmento. Nesse contexto, o educador da EJA deve propor um ensino que tenha como objetivo resgatar a cidadania do indivíduo, bem como sua autoestima e também o interesse de participar da sociedade, a partir da promoção de situações que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo, considerando também os conhecimentos e habilidades de que esses sujeitos

dispõem adquiridos em suas experiências do cotidiano, na comunidade onde vivem e nos espaços de trabalho.

O professor da EJA deve conhecer a realidade do seu aluno, e suas práticas pedagógicas, e devem contemplar essa realidade, Vázquez (1977) relata: “a finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade. Pelo fato de traçar-me um objetivo, adoto certa posição diante da realidade”. O trabalho do docente da EJA deve ser desenvolvido de acordo com a realidade, saberes e cultura dos educandos, e ainda nesse contexto Freire (1996) apresenta a opção de

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos rios e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p.30).

Muitas vezes os discentes da EJA trazem consigo um conceito da escola tradicional, como afirma Aoki (2013, p. 13) “Muitas vezes, os alunos de EJA esperam um modelo tradicional, em que o professor detém o saber que transfere aos alunos por meio de atividades como cópias e ditados”. Nesse contexto, os docentes da EJA devem promover situações em que esse conceito possa ser superado, de forma que o discente perceba que a aprendizagem requer a participação deles nas atividades, pois eles são detentores de vários saberes e já trazem consigo uma boa bagagem de conhecimentos.

Em conformidade com Freire a ação docente deve ser tomada pela ética profissional, onde a coerência deve estar presente no falar e no fazer, o professor não deve se manter neutro, deve assumir uma posição política diante do que fala e do que faz, já que a educação é política. Para Freire:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. (FREIRE,1996, p. 98).

Os docentes da EJA devem receber formação continuada para desenvolver habilidades específicas que possam atender às necessidades variadas dos alunos adultos. A formação contínua é essencial para capacitar os docentes da EJA a lidar com os desafios em constante evolução. Ela os atualiza sobre as melhores práticas pedagógicas e os equiparam com novas estratégias para o ensino. Cabral e Vígano (2017), na pesquisa: Políticas públicas em educação para a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos, afirmam sobre a escassez nas universidades em oferecerem formação especializada para os docentes da EJA. Segundo as autoras, geralmente, os conhecimentos adquiridos por esses profissionais em relação à modalidade são conquistados pelos seus locais de atuação, em capacitações oferecidas pelas suas redes de ensino. A carência de uma formação inicial sólida gera a falta de conhecimentos teóricos no campo pedagógico no qual o professor irá atuar, carências essas que só a formação continuada por si só muitas vezes não é capaz de sanar.

Frequentemente os docentes da Educação de Jovens e Adultos devem adotar abordagens de ensino personalizadas, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos. Isso inclui a adaptação do currículo e a oferta de apoio extra quando necessário. É importante criar materiais didáticos que sejam acessíveis e relevantes para os alunos adultos, tornando a aprendizagem mais envolvente.

A incorporação de tecnologia educacional pode ser uma ferramenta poderosa na EJA. Os docentes podem usar recursos digitais para tornar o aprendizado mais acessível e envolvente para os alunos adultos. A Exploração das maneiras pelas quais a tecnologia pode ser integrada ao ambiente de aprendizagem da EJA pode ser utilizada

para aumentar o engajamento e melhorar as habilidades digitais dos alunos.

As salas de aula da EJA devem ser ambientes inclusivos e acolhedores, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados. Estabelecer um ambiente de sala de aula acolhedor e inclusivo é crucial para a EJA. Os docentes devem buscar criar esse espaço acolhedor, onde os alunos se sintam respeitados e confiantes para desenvolver seus estudos.

Oferecer apoio psicopedagógico aos alunos pode ajudar a lidar com desafios emocionais e motivacionais. A presença de um psicopedagogo nas escolas é de extrema importância e necessidade frente a tantas situações vivenciadas nesse espaço de aprendizagem.

Frente ao papel do educador na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que consiste em capacitar o aluno para que ele reconheça sua capacidade de construir seu próprio conhecimento, enfrentar esses desafios representa uma tarefa de grande complexidade em sua abordagem pedagógica. Conceber um modelo escolar mais adaptável à realidade cotidiana, investir na formação dos professores e demonstrar uma maior sensibilidade em relação às necessidades específicas desses jovens e adultos, bem como a tudo o que eles são relevantes, torna-se imperativo.

A EJA desenvolve um papel político e social de extrema importância, quando o desenvolvimento do processo de aprendizagem ocorre com o material adequado as séries e faixa etária, o sujeito que normalmente viveria em um quadro de exclusão e até mesmo de frustração, poderá alcançar lugares inimagináveis a certas pessoas na sociedade.

Dentre os principais desafios enfrentados pelos docentes da EJA encontrados pode-se citar:

- **Diversidade de Perfil dos Alunos:** Um dos principais desafios na EJA é a diversidade de perfis dos alunos. Os docen-

tes frequentemente lidam com estudantes de diferentes idades, origens socioeconômicas, níveis de escolaridade e experiências de vida. Isso requer abordagens pedagógicas flexíveis e adaptativas.

- **Falta de Recursos Didáticos Adequados:** A escassez de materiais didáticos apropriados para a EJA pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Os docentes muitas vezes precisam criar seus próprios recursos ou adaptar materiais existentes para atender às necessidades dos alunos.
- **Evasão Escolar:** A evasão escolar é um problema recorrente na EJA. Alguns alunos enfrentam dificuldades pessoais ou profissionais que os levam a abandonar os estudos. Os docentes enfrentam o desafio de manter os alunos motivados e engajados para reduzir a evasão.
- **Desmotivação dos Estudantes:** Muitos alunos da EJA enfrentam a desmotivação devido a experiências anteriores de fracasso escolar ou a pressões externas. Os docentes precisam desenvolver estratégias para motivar

Através da análise bibliográfica realizada nesse estudo sobre a prática docente na EJA, pode-se perceber que essa modalidade de ensino requer um quadro de professores preparados para atuar de forma que não venha apenas compensar a escolaridade perdida do aluno, mas que atue de forma que venha a garantir sua permanência na escola e a continuação de seus estudos.

Na tentativa de melhorar os índices de abandono escolar são utilizadas pelos docentes da EJA estratégias sobre os resultados dos alunos. Para melhorar a aprendizagem dos alunos da EJA pode-se utilizar da exploração de abordagens pedagógicas inovadoras, como a pedagogia de projetos, aprendizagem baseada em problemas ou ensino colaborativo.

Dentre as principais estratégias utilizadas pelos docentes para superar os desafios enfrentados na sua prática estão:

- **Personalização do Ensino:** Os docentes da EJA frequentemente adotam abordagens de ensino personalizado, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos. Isso inclui a adaptação do currículo e a oferta de apoio extra quando necessário.
- **Criação de Ambientes Acolhedores:** Estabelecer um ambiente de sala de aula acolhedor e inclusivo é crucial para a EJA. Os docentes buscam criar um espaço onde os alunos se sintam valorizados e respeitados, promovendo a confiança e o engajamento.
- **Uso de Tecnologia Educacional:** A incorporação de tecnologia educacional pode ser uma ferramenta poderosa na EJA. Os docentes podem usar recursos digitais para tornar o aprendizado mais acessível e envolvente para os alunos adultos.
- **Formação Continuada:** A formação contínua é essencial para capacitar os docentes da EJA a lidar com os desafios em constante evolução. Ela os atualiza sobre as melhores práticas pedagógicas e os equipara com novas estratégias

A EJA passou e passa por um processo evolutivo, e pode-se reconhecer nesse processo a importância de Paulo Freire através da sua interferência positiva. Novas perspectivas são necessárias ao longo desse processo que exige que o aperfeiçoamento seja contínuo, não sendo esse momento de estagnação. O docente da EJA carrega consigo grandes desafios, saber identificá-los e caracterizá-los lhe permite refletir com maior clareza o que poderá ser realizado para tentar superar esses obstáculos que surgem durante sua prática.

CONCLUSÃO

Diante desse levantamento é importante ressaltar que os docentes desempenham um papel fundamental na promoção da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eles enfrentam desafios significativos, como lidar com estudantes de diferentes faixas etárias, experiências de vida e necessidades de aprendizado. No entanto, através de estratégias inovadoras e de um compromisso firme com o ensino, os professores podem superar esses desafios.

Além disso, esse estudo destaca a importância de uma abordagem pedagógica flexível e personalizada na EJA, atualizando as particularidades de cada aluno e adaptando o ensino para atender às suas necessidades individuais. Isso não apenas promove o engajamento dos alunos, mas também contribui para o sucesso educacional a longo prazo.

Outro ponto crucial abordado é a necessidade de fornecer suporte contínuo e capacitação aos professores que atuam na EJA, para que eles possam aprimorar suas habilidades e estarem atualizados diante das melhores práticas pedagógicas. Isso é essencial para garantir a qualidade do ensino nessa modalidade educacional.

Esse estudo ressalta que, embora haja desafios na educação de jovens e adultos, os docentes desempenham um papel vital na superação desses obstáculos. Uma abordagem personalizada, suporte adequado e aprimoramento contínuo das habilidades dos professores são fatores-chave para o sucesso da EJA e, conseqüentemente, para a promoção da educação e inclusão de pessoas de diferentes faixas etárias na aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

AOKI, Virgínia. **Educação de jovens e adultos: alfabetização**. São Paulo: Moderna, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CABRAL, Paula; VIGANO, Samira de M. M. **Políticas públicas em educação para formação de professores na Educação de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais, v. 2, n° 1, p. 201-220, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/31751/18004>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CARRANO, Paulo José Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

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

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

NEVES, E. R. C. **As orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte dos alunos do Ensino Fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PNLD-EJA. PNLD-EJA 2013/2014. **Programa Nacional do Livro Didático**, disponível em: <http://pnld.mec.gov.br/>, acesso em: 12/11/2017.

RIBAS, Patrícia. **Ensino Fundamental**. Revista Educação. 2014. Edição 205. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/textos/205/ainda-inadequado-311363-1.asp>. Acesso em: 19 abril 2016.

SANTOS, M. L. L. (2003). **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPE.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ. Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A DIVERSIDADE CULTURAL

Robson Abreu de Oliveira ¹
Ilma Maria Oliveira da Silva ²

Resumo: Esta pesquisa analisa como a Educação Física enquanto componente curricular presente na Base Nacional Comum Curricular trata a diversidade cultural. O presente estudo apresenta concepções a respeito da Base Nacional Comum Curricular e como norteia a Educação Física na perspectiva da diversidade cultural. Buscamos analisar também, as orientações curriculares desse componente de ensino nos anos iniciais e finais do ensino fundamental acerca dos desafios e implicações impostas inevitavelmente aos professores. Utilizou-se a pesquisa documental e bibliográfica fundamentando-se em autores que discutem sobre a Educação Física na Base Nacional Comum Curricular enquanto orientação curricular que levem em consideração a diversidade cultural. Concluímos que a Educação Física em sua prática pedagógica mesmo que pautada por diretrizes limitantes da BNCC devem inicialmente analisar criticamente as propostas existentes e ter como objetivo a promoção de um ambiente pautando se no

-
- 1 Licenciado em Educação Física, Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão-UNISULMA Imperatriz-Maranhão, robson_abreu82@hotmail.com.
 - 2 Licenciada em Pedagogia - UFMA, Mestre em Educação- UFMA, Doutora em História- UNISINOS. Professora do PPGFOPRED. Profª da Uemasul. E-mail: ilmamsilva@bol.com.br.

respeito as diferenças, anulando a perceptiva de exclusão, tornando a escola um local de aprendizagens que não se diferencia das realidades sociais que ocorrem fora dos seus limites estruturais.

Palavras-chave: Diversidade. Diferenças. Cultura.

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou realizar uma análise de como a diversidade curricular se faz presente na disciplina de Educação Física orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas durante as etapas da educação básica, que por consequência orienta as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física Escolar.

A escolha da temática se deu pela necessidade de compreender a intervenção da Educação Física com o olhar sob a diversidade cultural e o que a BNCC traz como orientação a respeito. Nesse sentido, buscamos analisar as orientações curriculares da BNCC em relação ao componente curricular Educação Física no ensino fundamental. Discutimos acerca dos desafios e implicações nas práticas docentes da referida disciplina pela diversidade cultural manifestada no contexto escolar. Além de nos fundamentarmos em autores que discutem sobre a Educação Física enquanto uma orientação curricular de práticas pedagógicas que levem em consideração a diversidade cultural.

Como procedimento metodológico foi realizado inicialmente uma análise documental da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular acerca de como é tratada a temática da diversidade cultural. Em seguida realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a diversidade cultural na Educação Física e como práticas pedagógicas dos professores podem promover a diversidade cultural segundo

os autores Pomin (2016), Rufino, Benites, Cerignoni, Neto (2020) e Siqueira, Silva (2023). Utilizamos plataformas digitais, A sites de repositórios de instituições universitárias, entre eles Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

O trabalho foi estruturado em duas partes. A primeira trata da Base Nacional Comum Curricular (2018) como documento norteador e a Educação Física como parte constituinte desta base. Em seguida trazemos a diversidade cultural e sua importância para uma prática pedagógica da Educação Física enquanto componente curricular.

A Base Nacional Comum Curricular enquanto documento norteador

A Base Nacional Comum Curricular é considerada como o documento plural que possui um conjunto de conhecimentos elaborados por especialistas em várias áreas e visa de forma atual apontar o que deve ser desenvolvido na Educação Básica em todo território nacional.

Para termos uma melhor compreensão no que se refere a diferença entre o que é “currículo” e BNCC trazemos Sacristan (2013, p.36) no qual afirma o currículo é um “[...] instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes.”

Diante desta compreensão a BNCC é um documento normativo da educação brasileira fazendo parte da política nacional de educação, pois está prevista na Constituição Federal de 1988 no Art. 210 o qual fixa em seu texto que “os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e assegura a formação básica comum respeitando os valores culturais e artísticos tanto nacionais como regionais.”

A LDB nº 9394/96 aprovada no ano de 1996 em seu Artigo 26, traz em seu texto que:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Deste modo os documentos regulamentam a BNCC estabelecendo diretrizes que vem ao encontro ao objetivo de garantir o acesso e os deveres de cada esfera governamental para com a Educação Básica.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular se deu em 2017 apresentando sua versão final inicialmente para a educação infantil e ensino fundamental. Nas instituições de ensino gerou expectativas em todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem pelo fato dos estabelecimentos de ensino e cada um dos professores passariam a ter uma orientação para a definição de seus planos de trabalho.

Entendemos que a Base Nacional Comum Curricular recebe uma função reguladora, ordenando as práticas pedagógicas, pois, determina os componentes básicos do que deve ser ensinado, a elaboração dos currículos, operacionalização e forma de avaliação.

Para Boscatto; Impolcetto; Darido (2016, p. 106, 2016) a BNCC busca:

[...] garantir o direito a todos os estudantes brasileiros ao acesso de conhecimentos essenciais produzidos culturalmente e necessários universalmente para a constituição de uma sociedade mais justa e humana. Além de orientar e de estabelecer os direitos aos conhecimentos essenciais, o documento possibilitaria um espaço para as especificidades de cada região.

A Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental está estruturada 5 áreas do conhecimento: Matemática, Ciências da

Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso e Linguagens. Este documento oficial que traz consigo a definição de um núcleo comum dos currículos da Educação Básica de aprendizagens essenciais que são os conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências a serem desenvolvidas pelas escolas objetivando garantir o direito a aprendizagem e o pleno desenvolvimento a todos os estudantes.

Por meio do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos que abrangem os elementos da teoria e da prática dos professores de Educação Física objetivam o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, levando em consideração sua afirmação e integração social em um mundo marcado pelas mais diversas características sociais e culturais.

Desta forma Morin (2007) nos traz a conceituação da diversidade cultural como circuitos relacionais, complexos e desordenados, com diversas incertezas e transformações que segundo o autor marcam e excluem levando em consideração as características individuais.

O conceito de diversidade cultural nos traz um sentido de fazer que a compreendamos como uma ação resultante da produção humana e percebermos que em toda sociedade a coexistência de diversas culturas e deste modo ultrapassar o entendimento unitário da sua constituição tão empregada no meio educacional.

Os autores Sacristán e Perez (1998) tem a compreensão que as propostas curriculares trazem consigo determinados conhecimentos que veem a hegemonizar determinadas culturas e assim promovem a ocultação e silenciamento de outras culturas e vozes que estão presentes em toda sociedade.

Assim, as culturas que passam por este processo de distanciamento e engessamento por ter sido negadas as condições para se manifestarem implicam na marginalização das minorias sociais, e por que não dizer estereotipadas.

A Declaração Mundial Universal sobre a diversidade cultural da UNESCO (2002, p.30) em seu artigo 4º trata a defesa da diversidade cultural como sendo:

[...] um imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade da pessoa humana. Implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones (nativos ou indígenas). Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

Tendo como referência tais afirmações acima mencionadas sobre a diversidade cultural e assim ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular foi observado que ao invés de ter a diversidade cultural como um tema de suma importância e propor em seu corpo um amplo e profundo debate o faz apenas minimamente ao se referir a respeito das diversidades em seu texto as questões de gênero e raça sem trazer mais nenhum apontamento e deste modo há uma insuficiência de abordagens sobre esta temática.

Segundo Ferreira (2015), a ausência da problematização, teorização da diversidade cultural e seu uso contínuo gera apenas especulações tornando se um campo de disputas e sendo tratado apenas no aspecto teórico ou político ao invés de assentar nas demandas específicas dos grupos.

A Educação Física na BNCC nos apresenta apenas na sua 6ª competência geral da educação básica a referência sobre a diversidade:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, p. 9, 2018).

Ao versar sobre diversidade manifestada no contexto formativo educacional brasileiro referindo-se ao que propõe a BNCC é ter a compreensão de que se deve ao menos orientar as práticas pedagógicas de maneira acolher, valorizar, dar relevância as particularidades e individualidades a fim de que o ambiente escolar se torne inclusivo.

Carreira (2019, p. 3), aborda o processo de a BNCC em um plano de idealização em que, contudo, se percebesse:

[...] que a nova redação da BNCC, na sua terceira versão, não apresenta propostas de discussão sobre o tema, levando a crer que houve uma ação político-ideológica que forçou a retirada dos termos gênero e sexualidade do documento final, e diminuindo, também, as abordagens quanto a questões raciais, tirando, assim, a liberdade de discussão nas escolas sobre tais temas.

Até pelo fato de outros documentos normativos anteriores como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº9394/96 bem como o Plano Nacional de Educação – PNE de 1998 e a própria Constituição Federal de 1988 já preconiza políticas educacionais abordando a diversidade, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN que se orientam pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana de forma integral, prezando por uma construção de uma sociedade justa, com uma consciência democrática e inclusiva.

Assim embasado nos estudos culturais Gomes (1999, p.38) afirma que:

A diferença coloca-nos também diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especialidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solidárias e excludentes.

Questionamentos oriundos de como a diversidade é abordada no documento normativo da educação nacional alcançara determinadas respostas quando feita uma análise de suas competências gerais tendo como ponto de partida a prática dos docentes e quais aprendizagens serão alcançadas pelos alunos na rede de ensino brasileiro.

A Educação Física e a diversidade cultural

O ponto de partida para se perceber que a Educação Física Escolar proporciona vivências, pois nestas se manifestam as diversidades, sejam em aulas práticas ou teóricas. Nesse sentido, se faz necessário refletir de como esta disciplina e seus professores tratam os conteúdos inerentes a disciplina considerando a diversidade cultural que emerge no cotidiano do ambiente escolar.

Acrescento a esta discussão as incongruências neste sentido de como pode ser tratado esta temática na prática dos componentes curriculares apresentando o exemplo, da falta de uma discussão mais aprofundada sobre a diversidade cultural na Educação Física da Base Nacional Comum Curricular e deste modo interferindo sem grandes contribuições para a prática pedagógica dos profissionais que ministram tal disciplina.

Neste sentido, a BNCC apresentando a Educação Física na área de conhecimento das Linguagens levou a disciplina a uma mudança no seu tratamento e se transferindo para a alçada da cultura, mais da abordagem da cultura de movimento do humano e com uma interpretação de acordo com o contexto social dos alunos inseridos mesmo que não traga mais contribuições em seu texto.

Segundo Pomim (2016, p.1) a Educação Física enquanto componente curricular tem como objetivo:

[...] propiciar aos(as) alunos(as) vivências, experimentações e práticas críticas que associem movimentos corporais à cultura da qual fazem parte, seja a cultura circundante (comunidade, bairro, cidade) seja a

que os(as) tange em aspectos mais abrangentes (cidade, país etc.). A prática consciente da atividade física, social, histórica e culturalmente contextualizada, atua no processo educacional de uma maneira diferenciada dos demais componentes curriculares, e de certa maneira, vantajosamente, já que a maioria dos(as) alunos(as) gostam das aulas de Educação Física e se mostram dispostos a participar das atividades propostas. Essa vivência, visando à experimentação de movimentos corporais culturalmente embasados, pode desenvolver-se em torno do histórico desta atividade (como se introduziu e consolidou); qual o contexto socioeconômico em que se desenvolveu; como se apresenta atualmente no entorno em que o(a) aluno(a) vive; qual o significado impresso; e diversas outras abordagens concernentes ao tema, e que se mostrem presentes no grupo de alunos(as), ou sobre as quais foram estimuladas discussões e questionamentos entre eles(as), ou, ainda, que mostrem necessidade de serem desenvolvidas com maior atenção.

Para tanto a Educação Física ao se utilizar da cultura corporal de movimento deve trabalhar sob uma perspectiva pedagógica que possibilite discussões sobre questões de gênero (meninos e meninas), crenças religiosas, questões econômicas excludentes, diversidade étnica (negros, indígenas), atendendo assim a necessidade dos alunos de durante a experimentação, fruir sobre suas ações que podem ser transformadoras, desde que, como sujeito social que é, interaja com sua cultura étnica local e regional.

De acordo com David (2015), ao tratarmos da política nacional da educação brasileira se especificando a esfera que envolve a Educação Física escolar observa-se que através de regulamentações em formato de leis e decretos sempre buscaram determinar uma estruturação metodizada em todos os níveis de escolaridade no terreno da educação básica se utilizando da Educação Física como um instrumento para se alcançar os interesses políticos neoliberais e elitistas embutidos nas ações governamentais.

Para Neira (2018, p. 218) as páginas da BNCC voltadas para Educação Física nos dizem que:

Das 10 páginas reservadas a explicitar a concepção de educação física que perpassa o documento, 1,5 é dedicada aos fundamentos epistemológicos, 5,5 são preenchidas com definição das unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) e as três últimas páginas se dedicam a explicar as “dimensões do conhecimento”. Essa distribuição revela muito sobre o viés adotado. Explanações dispensáveis tomaram um espaço importante em detrimento de conceitos fundamentais ao entendimento do currículo.

Desta forma, ao analisarmos a Educação Física na BNCC percebemos que em sua organização existe a prevalência da unidade temática “Esportes” em comparação com as demais que a compõem. Por conta disso é notório que prática docente acaba por ser impelida a adotar estratégias tecnicistas, determinando habilidades e assim os níveis de rendimento aceitáveis em detrimento a uma proposta de Educação Física Integral que busca propiciar ambientes de aprendizagem através de vivências plurais, de experimentações da multiplicidade de movimentos corporais, além de estimular a produção ao invés da reprodução.

Para Rufino; Benites; Neto (2020) a Educação Física é um componente de relevância social, pois possui grande contribuição para as reflexões acerca das relações pessoais e institucionais, como também para a herança histórico social por meio das práticas corporais. Nessa perspectiva, a Educação Física e as práticas pedagógicas não devem ser levadas para o único do desenvolvimento esportivo nacional, mas sim para a prática pedagógica garantindo a inclusão de todos respeitando as diversidades culturais.

Silva; Siqueira; Silva (2022) afirmam que o estudo da Educação Física na conjuntura educacional de maneira questionadora e crítica se justifica ao pensarmos que em nosso país existe uma necessidade imprescindível de contextualizar a organização do currículo escolar que se encontra em uma estrutura monocultural, não levando se em

conta a diversidade que é um elemento imperativo em nosso cenário histórico-social.

Ressaltamos a importância da formação profissional dos docentes para valorizar a diversidade cultural e deste modo, buscar uma escola que fomente as diferenças e que porventura irá contribuir para a construção de uma sociedade mais humanizada e justa com o que é diverso, diferente.

De acordo com Candau (2005), para que as diferenças sejam identificadas como um encontro e não por um esbarrão, devemos utilizar de debates constituídos de conhecimento e valores de uma forma que não possibilite a manutenção do status vigente que tem por intenção defender suas ideias que objetivam a formação de um conformismo social.

Pois ao optar por um currículo baseado em competências e habilidades pré-determinadas traz consigo o problema de limitar possibilidades pedagógicas no campo de atuação do professor frente a diversidade cultural de seus alunos, manifestada através de suas práticas corporais.

O professor que carrega consigo a sensibilidade, o amor, o carinho e o respeito pela profissão e pelos seus alunos pode e deve utilizar como base os pensamentos da importância da experiência docente não apenas para o aprimoramento de seus métodos e técnicas, mas para ampliar sua visão também sobre as necessidades reais individuais e coletivas dos alunos.

Para que sejamos as mais condizentes e nos aproximarmos ao máximo da abordagem cultural da Educação Física Neira e Nunes (2006, p.242) apontam que:

Não se trata de aprender a partir de elementos simples conhecidos, mas de produzir um novo conhecimento como resposta às indagações surgidas a partir de uma situação real complexa, recorrendo individual ou coletivamente a múltiplos procedimentos e ações.

Diante disto podemos afirmar que a Educação Física escolar como uma disciplina tem sua prática contextualizada no social por ser capaz de produzir uma postura crítica através de suas vivências criando condições em seus alunos de confrontar a realidade imposta.

Trabalhar de forma a potencializar e dar voz aos agentes envolvidos na construção do conhecimento, vai no sentido como diz Candau (2014) de criar nos indivíduos a sensação de que todos podem alcançar os seus espaços de representatividade mesmo diante do histórico processo de marginalização a que sempre estiveram subjugados.

Dado que as disparidades culturais, biológicas, de gênero e mesmo étnicas acentuam sobretudo no ambiente escolar sob um dilema complexo para a integração dos sujeitos com corpos, estruturas e caminhos percorridos dos mais diversos possíveis, o que muitas vezes inibe, constringe ou mesmo desestimula a participação deles para com as atividades escolares.

Ghedin (2006) afirma que são as nossas práticas pedagógicas que pautam e orientam os processos de ensino aprendizagem sob a perspectiva de uma visão crítica dos conteúdos tornando assim, professores e estudantes agentes transformadores de suas práticas e do mundo, quando ao atentarmos para as reais necessidades buscamos novas roupagens para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Deste modo, independente das características manifestadas por cada um dos componentes vem a tornar a educação mais humanizada, bem como a atender o direito de todos com equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a Educação Física na BNCC tem um caráter não coerente com a prática educativa voltada para uma perspectiva que se leva em conta a diversidade cultural em que os professores da disciplina se deparam diariamente, pois não traz em seu texto referências suficientes para orientar suas práticas. Deste modo este docu-

mento referencial deve passar por contínuas e contantes análises para que assim ocorra uma reconstrução referenciando com mais qualidade as práticas pedagógicas da Educação Física levando se em conta o social de cada um dos sistemas de ensino.

Alcançamos a intenção de promover uma investigação, discussão fundamentada em autores que trazem a Educação Física como um componente curricular imprescindível para a promoção da diversidade cultural.

A não articulação da BNCC com as práticas pedagógicas vem justamente de encontro de uma realidade pelos educadores em que se encontra um ambiente de grande diversidade dos sujeitos mais que acabam por tornar os ambientes escolares locais, espaços de poder e articulação das classes dominantes protegendo exclusivamente seus interesses.

Portanto a prática pedagógica mesmo que pautada pelas diretrizes determinadas e limitantes pela BNCC devem inicialmente analisar criticamente as propostas existentes e ter como objetivo a promoção de um ambiente escolar que se pautem no respeito as diferenças, anulando a perceptiva de exclusão, tornando a escola um local de aprendizagens que não se diferencia das realidades sociais que ocorrem fora dos seus limites estruturais.

Quanto à Educação Física escolar no contexto da educação brasileira possui e pode contribuir enormemente quando em suas práticas pedagógicas empregam elementos que visam promover a diversidade cultural ao invés de apenas servir como estímulo as práticas de atividades físicas regulares visando somente a prevenção e promoção de saúde na visão orgânica da constituição dos indivíduos, promovendo uma prática que desenvolva uma educação multidimensional, incorporando o conhecimento de outras culturas que fazem parte da nossa sociedade e, deste modo, contribuir para a formação de cidadãos mais atuantes, críticos e produtores coletivos de cidadania e capazes de conviver com as diferenças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Educação e sociedade. Campinas, SP, V.23, N.79, p.125-161, 2002.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CARREIRA, Denise. **Gênero na BNC: dos ataques fundamentalistas à resistência política**. In: CASSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.) Educação é a base? 23 educadores discute a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320p.
- DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- FERREIRA, Windyz Brazão. **O conceito de diversidade no BNCC. Relações de poder e interesses ocultos**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582>.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presenciais na escola**, 1999.
- GHEDIN, Evandro. **Da autonomia da técnica a autonomia da crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORIN, Edgar. Educação e complexidade. **Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: Acesso em: 2 jul. 2023.

- NEIRA Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica.** Jundiaí: Paco Editorial; 2018.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.** São Paulo: Phorte, 2006.
- POMIN, Fabiana. **A Educação Física como espaço para desenvolvimento da diversidade na escola.** In Revista EFdesportes, Buenos Aires, abril. 2016. Disponível em: <https://efdesportes.com/efd215/a-educacao-fisica-para-diversidade-na-escola.htm>.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMÉZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino.** 4 Edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SIQUEIRA, J. C. F.; SILVA, L. F. **As questões de gênero nas aulas de Educação Física, a formação de professores e a Pedagogia Histórico-Crítica.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023015, 2023.
- RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. **Formação de professores de educação física no brasil: análise das políticas públicas e implicações para o desenvolvimento da prática profissional.** Corpo consciência, v. 24, n. 2, p. 226-240, mai./ ago., 2020.
- UNESCO, **Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural.** 2002.



A FUNÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DA CASA FAMILIAR RURAL DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ

**A pedagogia da Alternância como
proposta para um currículo integrado**

**Noelza Lopes de Sousa¹
Witembergue Gomes Zapparoli²**

Resumo: O texto aqui apresentado traz uma reflexão sobre Educação do Campo na vertente de uma Casa Familiar Rural que utiliza a Pedagogia da Alternância como metodologia, que alavancou a discussão junto aos outros movimentos sociais com relação a educação do campo. As Casas Familiares Rurais são instituições de ensino que oferecem o ensino médio integrado ao técnico profissionalizante com habilitação em agropecuária, Para tanto, intenciona-se desenvolver uma pesquisa qualitativa, que dê visibilidade ao projeto educativo desenvolvido na CFR de Alto Alegre do Pindaré, apontando potencialidades e desafios que contribuam com sua continuidade

-
- 1 Graduada em Pedagogia/UEMA, Mestranda em Educação/UFMA, Imperatriz, Sousa. noelzadiscente@gmail.ufma.br.
 - 2 Doutor em Letras pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Línguas e de Literatura, Universidade Federal do Tocantins- UFT. Docente do Programa de Pós Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas- PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, wg.zapparoli@ufma.br.

e avanço, por meio das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos nessa instituição de educação, com o objetivo de Compreender quais e como se revelam os aspectos relacionados à função socioeducacional da escola na formação dos jovens e professores por meio das Práticas Pedagógicas da Pedagogia da Alternância, que se propõe a um currículo Integrado levando em consideração os aspectos culturais do camponês e a gestão que privada comunitária na Casa Familiar Rural de Alto Alegre do Pindaré Maranhão.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Públicas. Gestão

INTRODUÇÃO

No Brasil sofremos com as marcas profundas de exclusões e desigualdades de naturezas diversas, no entanto, destacamos aqui aquelas que permeiam/englobam as relações entre campo e cidade. Considera-se, ainda, que a maioria da população que vive no campo configura-se como uma parte atrasada e fora de lugar nos projetos de modernidade. No entanto, esta tendência não consegue avançar sem contradições. De um lado encontram-se os paradoxos do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a crise de empregos e as consequências explosivas que traz à migração campo-cidade. De outro lado está a reação da população do campo, que não aceita esta exclusão e passa a lutar por visibilidade, por um lugar no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que incluem iniciativas no campo da Educação, as quais intenciono evidenciar neste projeto.

O Maranhão é um estado essencialmente agrícola, cujas principais atividades da agricultura familiar correspondem à plantação de café, arroz, mandioca e feijão. Em 2021, 36,93% da população maranhense residia na zona rural (IBGE, 2016), no entanto, uma parcela muito pequena das matrículas do ensino médio refere-se à estas regiões. As CFRs configuram-se assim como importantes instituições na promoção de educação e garantia de acesso à Educação Básica,

mais especificamente, ao ensino médio e técnico profissionalizante, em muitas regiões do estado.

As CFRs possuem sua origem na década de 1930, na França, com um grupo de camponeses que desejavam uma formação diferenciada a seus jovens, uma formação técnica e humanizada, que atendesse as necessidades do campo, a Pedagogia da Alternância, são escolas privadas de gestão comunitária, atende essa especificidade pois os jovens passam um tempo integral na escola Tempo Escola (TE), Tempo Comunidade (TC) (GIMONET, 2007).

No Brasil as Casas Familiares Rurais chegaram em 1969 na região Sul, na cidade de Anchieta- SC, onde 4 rapazes maranhenses filhos de agricultores da região do médio Mearim, através dos Missionário do Campo, Padres Franceses que faziam trabalho missionário em todo o Brasil através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que atuava naquela região por causa dos conflitos agrários da época. Após o término do curso os jovens voltaram para o Maranhão e começaram as discussões sobre essa nova metodologia de educação que reforçaria a educação do campo do Estado, a primeira Casa Familiar Rural do Maranhão surge no Povoado de Coquelândia, município de Imperatriz, foram os agricultores que organizaram associação e iniciaram essa jornada.

No ano de 2001 para 2002, foi liberado um consórcio intermunicipal chamado de Pindaré e Grajaú, no qual as prefeituras interessadas mandavam projetos para concorrerem a cinco Casas Familiares Rurais, o Senhor José Laércio Oliveira (Secretário de Agricultura e meio ambiente) e o Prefeito (Ozeas Azevedo Machado) de Alto Alegre do Pindaré – MA enviaram o projeto para Brasília, o projeto foi aceito, mas com alterações do ministério da educação para implantação da Instituição e foram contemplados com uma Casa Familiar Rural no valor de, aproximadamente, 220.000 (duzentos e vinte mil), o recurso foi recebido via MDA (Ministério de Desenvolvimento Agrário).

Em 2004 iniciaram a construção e o término aconteceu em 2005, somente no dia 28 de julho de 2007 fundou-se a Associação Transformando Sonhos em Realidade no Município de Alto Alegre do Pindaré, Povoado Mineirinho, com a presença do Secretário de Educação, o Senhor Edilson Martins, o Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Presidente do Comitê Gestor da Casa Familiar Rural, o Senhor Antonio Carlos Chaves e o Secretário de Agricultura e Meio Ambiente, o Senhor José Laércio Oliveira.

A Casa Familiar foi cedida durante 3 (três) anos para uma escola de ensino regular, neste sentido as aulas na CFR só puderam ser iniciadas somente em 2010, durante este período em que a CFR não Funcionou, houve várias capacitações com as famílias associação e monitores com o objetivo de que todos pudessem compreender e desenvolver a metodologia da Pedagogia da Alternância com melhor conhecimento.

A partir do seu início a Casa Familiar Rural de Alto alegre do Pindaré, vem contribuindo de forma positiva para o crescimento e desenvolvimento socioeconômico da região, desenvolvendo os Cursos do Ensino Fundamental com Orientação Profissional e Ensino Médio Integrado a Educação Profissional de Nível Médio com Habilitação em Agropecuária, atualmente a CFR de Alto Alegre oferece o ensino médio integrado ao eixo profissional técnico em agropecuária, com 38 jovens no total.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: Contextos e considerações

A Educação do Campo é marcada por uma dívida histórica, são implementados programas de governo para paliar a situação, ausência de Políticas públicas que amparem as diversidades, entre eles o Campo e o povo que ali está, respeitando suas especificidades e sujeitos.

Nesse viés a pesquisa investiga como ocorre a integração das disciplinas no currículo Integrado na CFR de Alto Alegre do Pindaré Maranhão, se valendo dos instrumentos mediadores da Pedagogia da Alternância, em que momento há inserção da cultura camponesa no processo educativo desses Jovens e suas famílias, qual o papel social da escola no processo socioeducativo desses sujeitos?

As Casas Familiares Rurais possuem 4 pilares: I) a formação integral, fundamento para o desenvolvimento de um projeto profissional de vida do jovem que o permite pensar em sua própria prática e formação, desde o primeiro ano na CFR, com base em suas práticas de trabalho com sua família, afim de que ele possa implementar as atividades desenvolvidas em sua propriedade; II) o desenvolvimento do meio, o jovem irá conhecer as possibilidades de acesso cultural, socioeconômico, político e aplicá-las em sua prática; III) a alternância, uma metodologia que conciliará as experiências do (TE) Tempo Escola, (TC) Tempo Comunidade; e, IV) a associação local, por meio da qual se gerencia a formação discente junto às famílias, lideranças, organizações sociais e profissionais da escola. Estes pilares se entrelaçam construindo elos de conhecimento formativo, social e profissional com todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da CFR.

Levando em consideração a lacuna na formação dos professores na Educação formal, como é trabalhado a formação dos monitores das CFRs? sendo que a Educação do Campo tem duas vertentes, uma réplica a escola urbana repaginado, como escola Rural, a outra Educação do Campo como Projeto de educação para os camponeses. No intuito de responder ao problema da pesquisa, que é: Analisar como a realidade do jovem camponês é inserida nas Mediações Didáticas na CFR, Identificar a maneira que os professores/monitores aplicam os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância em sua disciplina; Saber da importância da Casa Familiar Rural para a formação do jovem, sua família e Monitor, intenciona-se desenvol-

ver uma pesquisa de natureza qualitativa na qual “o investigador [encontra-se] tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (CRESWELL, 2010, p.211). Serão utilizados os seguintes instrumentos para produção de dados: levantamento bibliográfico; levantamento e organização da documentação existente na escola (atas de reuniões; Plano de Curso (PC); Regimento da Associações e outros; aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Será ainda, adotadas conversas informais com o público pesquisado, os jovens, famílias e monitores da Casas Familiares Rurais ativas no Estado.

A pesquisa aqui apresentada terá como foco a CFR que está desenvolvendo atividades com formação de nível médio (1ª, 2ª e 3ª série) devidamente registradas e cujos sujeitos moram no campo e compõem a educação do campo nessas instituições utilizando a pedagogia da alternância, e oferta o ensino médio integrado ao eixo profissionalizante. Assim, os principais sujeitos dessa pesquisa corresponderão à estudantes, docentes, representantes das famílias, associação da escola e da comunidade que participaram e/ou participam da origem e da trajetória das CFR.

Desta forma, será explorada a desenvoltura de todos os sujeitos envolvidos nessa modalidade de educação que parte da realidade, integrando o eixo empírico ao científico que ao final do curso o jovem sistematiza o Projeto Profissional de vida (PPVJ), que é o início concreto de parte do que ele sistematizou no decorrer do curso com uma visão mais politizada de mundo, sendo que a na dinâmica da pedagogia da Alternância os jovens passam 15 dias na CFR fora de casa, que já inicia o processo educativo diferente da educação parcial.

No entanto, antes de iniciar as atividades de campo, para garantia das questões éticas da pesquisa, bem como, de possíveis publicações em periódicos científicos, essa pesquisa será submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFMA.

Para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1970), cuja intenção corresponde à “inferência de conhecimentos relativos às condições de recepção de produção ou, eventualmente, às condições de recepção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não” (BARDIN, 2011, p.299). Todos os dados serão submetidos a análises matemáticas e produção de gráficos, que melhor explique os resultados da pesquisa.

Conforme Idiart (1993, 88 apud DUFFAURE, 1973, p.26) quando diz que “As escolas famílias não se contentam em formar homens para que sejam agricultores. Elas têm a ambição de formar agricultores para que sejam homens”, ou seja, visam o desenvolvimento global de cada jovem, com sua originalidade por meio da oferta de uma Formação Integral. Para isso, a profissão é vista como uma via de acesso à cultura e, a formação profissional é associada à formação geral.

A educação entendida no seu sentido mais amplo desenvolve-se mediante a articulação entre três agentes educativos: família, comunidade e escola. É um processo que permite ao ser humano a produção de si mesmo à medida que nela está presente a mediação do outro, possibilitando a construção da pessoa humana enquanto ser social e singular.

Nesse sentido, destaca-se mais uma das vertentes das Casas Familiares Rurais, o fortalecimento da agricultura familiar, que encontra uma de suas materializações na própria oferta do curso profissional, com duração de 3 anos, que na maioria das CRFs, corresponde a curso técnico com habilitação em agropecuária, como uma forma de manter as famílias no campo desenvolvendo atividades agrícolas capaz de suprir a necessidade alimentar da família e fornecer excedente a ser comercializado de forma justa, diminuindo o êxodo rural.

É importante destacar que nessa empreitada, a Secretaria de Estado da Agricultura Familiar (SAF), Agência de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural do Maranhão (AGERP) e o Instituto de Colonização de Terras do Maranhão (ITERMA), são parceiros das CFRs,

compondo um sistema que promove o desenvolvimento das atividades na agricultura familiar, na questão de formação dos jovens, de suas famílias e comunidades, realizando ações de motivação e mostrando caminhos a partir das potencialidades das comunidades.

Assim, é possível perceber que as CFRs são importantes mecanismos de formação educativa no MA, sendo necessários estudos que fomentem e tornem visível as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses ambientes.

Para Freire (2005, p.83), o caráter de historicidade do homem define-o como seres inacabados, inconclusos, “em e com uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada”. Isto significa que o ser humano na sua constante relação com o meio e com as pessoas produz conhecimento, constrói seus conceitos e desenvolve seus valores. Assim, a vida em sociedade constitui um constante aprendizado, isto é, pelas trocas de conhecimentos estabelecidas nesse intercâmbio o homem se educa.

“Entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações” (GADOTTI, 2004, p. 89). Assim, “a educação deve ser tão ampla quanta a vida” (GADOTTI, 2000, p. 42). Preocupada em formar a pessoa para atender a uma demanda de mercado, a escola tem cada vez mais se distanciado de sua missão precípua, que é oferecer uma educação que forme o ser humano com capacidade de entender e intervir no mundo em que vivem, promovendo o desenvolvimento social calçado no princípio da equidade, do respeito e da solidariedade.

As CFRs, no entanto, buscam caminhar no sentido contrário, ou seja, intencionam formar cidadão do campo, no campo e de forma omnilateral. Para tanto, no Brasil, as CFRs adotam a perspectiva de um currículo integrado, organizado a partir de categorias fundantes como o trabalho, a ciência e a cultura, tendo por base o pensamento de Gramsci sobre a escola unitária e de Lukács, sobre a ontologia do ser social [LUKÁCS,1978].

Desta forma, as CEFFAS consideram que o ideário da escola unitária assume o trabalho como princípio educativo, compreendendo o trabalho como categoria ontológica, estruturante do ser social, uma vez que é a partir dele que é produzida toda a existência humana [GRAMSCI, 1991, p. 125]. Ou seja, é através do trabalho que o homem transforma a natureza e a si mesmo, mediado pelas relações sociais que estabelecem nesse processo. São essas relações que determinam a estrutura social e o uso de tudo que produz: os bens materiais (riqueza material) e os bens não materiais (a cultura, a arte e o saber).

Daí resulta o conceito mundo do trabalho, incluindo tanto as atividades materiais, produtivas, como a criação cultural gerada em torno da vida, diferenciando-se do conceito de mercado de trabalho, se restringe às atividades laborais [LUCKÁS, 1978]. Ao defender o trabalho como o eixo do currículo integrado, as CEFFAS estão defendendo sua dimensão ontológica e histórico-cultural, que gera todas as relações sociais, através das quais os sujeitos atuam no curso de sua existência.

A Pedagogia da Alternância configura-se como método de ensino e pedagogia, em termos de método de ensino podemos dizer que a P.A na alternância entre escola e comunidade como espaços de ensino e aprendizagem, sendo que, no caso das CFR, os jovens passam uma semana na Casa Familiar, adquirindo novos conhecimentos para a vida profissional e para a sua formação geral, duas semanas na sua propriedade, convivendo com a família e com a comunidade, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos, e, retornam para mais uma semana de atividades na CFR, até completar o ciclo semestral. No entanto, a PA, não se resume à alternância de tempo e espaço.

Na Pedagogia da Alternância abandona-se uma pedagogia plana para, assim, ingressar numa pedagogia multidimensional, diversificando tempo e espaço pedagógico, ampliando horizontes e intensificando a troca de saberes. Tendo como prerrogativa, a existência de uma qualidade relacional entre a família/escola para implementar as atividades e os instrumentos pedagógicos específicos do método,

nessa perspectiva, a família é convidada a participar ativamente da educação do jovem camponês.

Desta forma, por meio da Pedagogia da Alternância, o jovem aprende em espaços e tempos diferentes, escola-família-comunidade-trabalho, dispondo de uma didática específica, que são os chamados instrumentos pedagógicos (Quadro 2), instrumentos que visam canalizar as experiências, os conhecimentos na interlocução com a ciência e fazer intervir na realidade, retomando com atividades práticas e experimentações, a saber:

- Pesquisa participativa: é uma pesquisa feita com o jovem e sua família antes de ingressar na C.F.R no intuito de conhecer a realidade do meio onde vive. E, por trazer vários aspectos dos pesquisados, da comunidade onde moram, sua cultura, religiosidade, hábitos, principais culturas agrícolas, criação de animais, esse instrumento permite que o corpo pedagógico trace um perfil do jovem e sua família, bem como, serve como base na escolha dos temas geradores;
- Plano de estudo: é uma pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio;
- Colocação em comum: socialização e sistematização da pesquisa do plano de estudo;
- Caderno da realidade: livro de vida do (a) jovem. Local onde registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas aos planos de estudo nos últimos ciclos da alternância;
- Viagens e visitas de estudo: uma atividade complementar ao tema do plano de estudo. Implica em intercambiar experiências concretas;
- Colaborações externas: são palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo plano de estudo. Geralmente são dados por profissionais, lideranças parceiras que colaboram;

- Cadernos didáticos: é uma modalidade de ‘livro didático’ elaborado para dar o aprofundamento ao tema do plano de estudo;
- Estágios: vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em gera;
- Atividades de retorno: experiências e atividades concretas na família ou comunidade a partir dos planos de estudo;

Visitas às famílias e comunidades: atividade realizada pelos monitores¹ para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa é levar a público uma educação que é diferente da convencional urbana a do Campo na Casa Familiar Rural de Alto Alegre do Pindaré- Ma, que é gerida por meio de parcerias entre organizações numa perspectiva dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), que utilizam a Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino. Logo apresentar como é desenvolvido os trabalhos educativos, pedagógicos na CFR supra citada, afim de saber como se desenvolve o ensino – aprendizagem com os seus sujeitos no espaço camponês onde está inserida, a sua importância no contexto social e educativo, os desafios que enfrenta por não ter políticas públicas que há ampare diretamente, mas resiste em meio a tantas agruras por acreditar em um projeto emancipatório para os povos camponeses.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Fundamentos, **Possibilidades e Desafios do Currículo Integrado**. Curso de Formação dos Educa-

dores e Educadoras do Curso de Ensino Médio Integrado À Educação Profissional. São Luis, 2008.

CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília:CNE/ MEC, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUFFAURE, André. **Educación, Medio y Alternancia. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier.** Traducción: Alicia Perna / Susana Vidal, APEFA, Buenos Aires, 1993.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** 5. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes, 2007.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem.** Revista Temas, São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A Pesquisa e a Construção do Conhecimento Científico.** São Paulo. Rêspel, 2003.



À LUZ DA LAMPARINA: vivências e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos

Hildiones Silva e Silva¹
Ilma Maria de Oliveira Silva²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre as práticas e vivências em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O relato parte de uma experiência vivida em uma escola localizada no povoado Centro do Jota, no município de Alto Alegre do Pindaré – Maranhão. Considero as experiências vivenciadas em uma sala de aula na EJA como parte do meu primeiro laboratório enquanto docente. São memórias e lembranças inesquecíveis, das quais recordo-me de todo o cenário: era uma sala de aula que funcionava em uma residência de pau-a-pique cedida por um morador. Ainda posso sentir o cheiro de barro molhado quando a chuva caía e a forma como contemplávamos a natureza agindo no meio do sertão. Lembro-me da organização das carteiras, do calor escaldante, do tamanho da sala de aula, quantidade de alunos e tudo que fazia parte da cultura da pequena escola. O desenvolvimento social e econômico no campo é menos homogêneo do que nas cidades, dificultando uma distribuição igual de recursos e benefícios. Assim, a falta de energia,

1 Licenciada em Letras (UEMA), Alto Alegre do Pindaré/ MA. E-mail: hildionessilva80@gmail.com

2 Licenciada em Pedagogia (UFMA), Mestre em Educação (UFMA), Doutora em Educação (UNISINOS), Imperatriz/ MA. E-mail: ilma.silva@ufma.br.

saneamento e infraestrutura básica trazem consequências para a aprendizagem dos alunos. Outro fator evidente era a dificuldade que os alunos tinham de enxergar, pois a iluminação da sala de aula era feita por poucas lamparinas. Acredito que os sujeitos ao ingressarem na EJA buscam uma nova representação perante a sociedade.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Experiência.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada as pessoas os Jovens e Adultos que não deram continuidade em seus estudos ou não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º diz: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Essa realidade ainda é viva nas periferias das grandes cidades e na zona rural, cujos alunos apresentam traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos diferentes, no qual cada realidade individual corresponde a responsabilidades sociais e familiares, valores éticos e morais formados a partir de experiências e realidade em que estão inseridos.

Além da diversidade ser uma das principais marcas dos alunos da EJA, algumas experiências e expectativas são comuns à maioria, como as necessidades relacionadas ao trabalho, expectativas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Dessa forma, no cotidiano escolar desses alunos muitos são os desafios enfrentados, como dificuldades de superação do analfabetismo digital, cansaço, formação

profissional, pouco tempo para dedicação aos estudos, dentre outras (Costa; Amorim, 2021).

A história da EJA, no Brasil, foi caracterizada por uma série de transformações sociais, econômicas e políticas que marcaram os diferentes momentos históricos do país, cujo percurso foi gradativo e carregado de lutas de vários movimentos sociais que buscavam os direitos a escolarização, assim como o fim dos retrocessos no campo educativo (Lopes; Sousa, 2005).

A educação para jovens e adultos é remetida inicialmente no período colonial, quando os jesuítas praticavam ação educativa para os adultos, tendo exercido papel fundamental na formação da estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade daquela época. Tais educadores, além de difundir o evangelho, também ensinavam a população indígena e, posteriormente, aos escravos sobre os ofícios necessários para o funcionamento da economia colonial (Sérgio; Di Pierro, 2000).

No início do século XIX, em 1823, iniciou-se as discussões sobre a obrigatoriedade do ensino à população e, assim, surgiu a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos através da Constituição Brasileira de 1824, outorgada por Dom Pedro I. A constituição de 1824 teve grande influência europeia e foi fonte de inspiração para todas as outras constituições a seguir, que incluíram o direito a escolarização básica para todos, mesmo que apenas como uma intenção legal (Lima; Melo, 2019).

A partir de 1870, mesmo com a criação de escolas noturnas em quase todas as províncias do Brasil, a educação de adultos passou a vigorar de forma bem precária, em função da insuficiência de professores e da falta de uma organização mínima para a educação nacional de qualidade.

Em 1920 foi realizado um censo que demonstrou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabetas e que não havia escolas suficientes para atender a demanda. Dessa forma, os

debates em torno da necessidade de eliminar o analfabeto passaram a ser constantes nessa época (Souza Poubel; Pinho; Carmo, 2017).

Com a chegada do capitalismo industrial no Brasil, a partir de 1930, predominou a necessidade de viabilizar uma educação mais moderna e com habilidades mínimas para sustentar a expansão industrial. Com isso, a Constituição de 1934 determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação fiscalizado pelo governo federal, no qual designou as atribuições da União, dos Estados e Municípios na esfera educacional. Dentre as normativas estabelecidas, havia o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, sendo extensivo aos adultos e a destinação de uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, reafirmando assim o direito de todos e o dever do Estado para com a educação (Alvarenga, 2015; Silva, 2017).

Somente em meados de 1940 que a educação de jovens e adultos foi definida como um problema de política nacional e que se intensificou as estratégias para a escolarização de adultos. Dentre as ações, destacaram-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em virtude da necessidade de formação profissional para a efetivação do desenvolvimento econômico do país (Oliveira; Sales, 2012).

Outra importante ação se deu com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), caracterizada como a primeira grande movimentação promovida que foi responsável pela abertura de 10 mil classes de alfabetização em todo território nacional, representando assim a primeira política pública federal de educação de jovens e adultos no Brasil (Josetti; Araújo, 2012).

Na Constituição de 1946, a educação permaneceu como um direito de todos de forma gratuita, referindo-se ao ensino primário, de forma supletiva, destinado a adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias e dois anos de duração, seguindo os mesmos princípios

do ensino primário fundamental. Em 1947, foi estabelecido o Serviço de Educação de Adultos (SEA), no qual contribuiu para difundir campanhas para educação de adolescentes e adultos, auxiliando assim a organização e difusão da oferta em estados e municípios (Oliveira; Sales, 2012).

Foi na década de 1960 que Paulo Freire criticou o método tradicional pelos quais jovens e adultos eram alfabetizados e, devido aos seus pensamentos e propostas, ele foi o responsável pela criação do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), aprovado pelo Decreto 53.465, de 1964, que tinha como meta alfabetizar dois milhões de pessoas (Andrade; Estrela, 2021).

O método de Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica devido a criação de uma concepção de educação popular que rompeu radicalmente com a educação elitista. Assim, num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Paulo Freire contribuiu de forma efetiva para a formação de uma sociedade democrática, ao construir um projeto educacional radicalmente libertador. A sua concepção educacional centrava-se na ideia de que o importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação do sujeito com a sua experiência vivida. Nesse contexto, a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada depósito de informações, visto que não emerge do saber popular.

Na década de 1970, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a finalidade de erradicar o analfabetismo e propor a educação continuada de adolescentes e adultos, além da implantação do Ensino Supletivo, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus (Almeida; Carvalho, 2020).

Na Constituição Federal de 1988, a educação é declarada como um dever do estado e um direito universal aos cidadãos de todas as faixas etárias, incentivando assim esforços para superar o analfabe-

tismo e a criação de políticas públicas educacionais que visassem a inclusão de Jovens e Adultos na educação. Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, cujos artigos 37 e 38 faziam referências à educação de jovens e adultos da seguinte forma:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Art. 38. Os sistemas de ensino mantêm cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (Brasil, 1996).

Em 1990 continuaram sendo desenvolvidos programas voltados para a EJA; como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS). Nesses encontros, que acontecem desde 1999, se produzem debates relacionados com a EJA e se discutem o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes da EJA. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em 1998 com o objetivo de atender às necessidades das pessoas que viviam no campo e assim fortalecer a educação que atendia a essa população, estando envolvido com a escolarização e alfabetização em vários estados brasileiros (Santos; Silva, 2016).

Em 2000, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, constituindo-se um documento que orienta desde a consideração do perfil do aluno pelas escolas, até a formação dos professores. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado com o objetivo de estabelecer metas para a educação a serem cumpridas em dez anos. Tinha a preocupação de acabar com o analfabetismo e que os alunos pudessem dar continuidade à escolaridade. A partir de 2003, iniciativas como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); Programa Nacional de Integração da Educação Profissio-

nal com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) foram instituídos.

Dessa forma, partindo do princípio de que a realidade da EJA se configura como um espaço educativo diferenciado pelas particularidades de seus sujeitos, relatar a experiência e analisar sobre as práticas e vivências desses alunos torna-se necessária, visto que a proposta dessa modalidade de ensino é possibilitar a mediação de um aprendizado que contribua para a internalização de novos conceitos e a ressignificação de antigos saberes, elementos esses importantes para o estabelecimento das relações que o sujeito constrói, a partir de suas vivências e de sua inserção no meio social.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo teve início a partir dos questionamentos sobre minha própria formação e atuação como professora, ao perceber os desafios dessa modalidade de ensino frente as diversas vivências dos alunos. Assim, torna-se necessário compreender os processos no qual estou inserida, a fim de contribuir para a minha formação docente.

O presente estudo tem como objetivo relatar a experiência das vivências e práticas pedagógicas de uma escola de Educação de Jovens e Adultos localizada no povoado Centro do Jota, no município de Alto Alegre do Pindaré – Maranhão. E como objetivos específicos discorrer sobre os desafios e limitações acerca dessa modalidade EJA no período e discutir as fundamentações teóricas produzidas sobre Educação de Jovens e Adultos no que concerne às vivenciadas e práticas pedagógicas.

Busquei fundamentar este trabalho nas obras de Capucho (2012); Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013); Machado, (2008); Pereira e Oliveira (2018); Oliveira (2007) e Lima (2022). Os procedimentos adotados para a produção deste artigo têm foco no objetivo de relatar experiências vivenciadas e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.

Para melhor explanação dessa temática, a escrita deste artigo foi organizada em três tópicos centrais, além desta introdução e das considerações finais: i) Vivências na Educação de Jovens e Adultos: da lamparina ao lampião; ii) Educação de Jovens e Adultos: contexto educacional atual e iii) Educação emancipatória e transformadora na EJA: Possibilidades e desafios.

Vivências na Educação de Jovens e Adultos: da lamparina ao lampião

Considero minhas experiências vivenciadas em uma sala de aula na Educação de Jovens e adultos como parte do meu primeiro laboratório enquanto docente. São memórias e posso aqui dizer que são lembranças inesquecíveis, das quais recordo-me de todo o cenário: era uma sala de aula que funcionava em uma residência de pau-a-pique cedida por um morador. Ainda posso sentir o cheiro de barro molhado quando a chuva caía e a forma como contemplávamos a natureza agindo no meio do sertão. Lembro-me da organização das carteiras, do calor escaldante, do tamanho da sala de aula, quantidade de alunos e tudo que fazia parte da cultura da pequena escola.

A vida no campo quando comparada com as características e avanços tecnológicos presentes na rotina da sociedade urbana é bem diferente, visto que o desenvolvimento social e econômico no campo é menos homogêneo do que nas cidades, dificultando uma distribuição igual de recursos e benefícios. Assim, a falta de energia, saneamento e infraestrutura básica trazem consequências para a aprendizagem dos alunos.

Outro fator evidente era a dificuldade que os alunos tinham de enxergar, pois a iluminação da sala de aula era feita por poucas lamparinas. A lamparina movida a querosene soltava fumaça que prejudicava, mais ainda o processo de aprendizagem. Pessoas adultas com idade aproximadamente 60 anos não conseguiam ler em conse-

quência da falta de iluminação e problemas de vista. E sem condições financeira de fazer exame e usar óculos adequado.

Além dos problemas de vista, tínhamos apenas as lamparinas como forma de luz, estas por sua vez embaçavam as lentes dos óculos com suas fumaças, mesmo assim estávamos todos lá, a professoras e os alunos, mesmo em meio a tantas dificuldades era prazeroso estar ali, Freire (1993, p. 59) considera a amorosidade uma qualidade indispensável aos educadores no processo de ensinar. Amorosidade que é firmada no “direito de lutar, de denunciar e de anunciar”. Amorosidade que está associada à coragem, de lutar e denunciar as injustiças sociais, à tolerância, de “conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” e a dialogar com o diferente!”. O prazer de estar com outro e o socializar saberes eram evidentes naquele contexto de sala de aula.

O Lampião veio a fazer parte da nossa realidade seis meses depois que ali lecionávamos, houve uma melhoria em relação a iluminação, porém nada se compara a luz elétrica. Quando a manga do lampião queimava tínhamos que recorrer às lamparinas, ainda bem que estas existiam para que não fôssemos obrigados a suspender as aulas.

Recordo-me da força de vontade que os educandos tinham, observava em seus olhos lacrimejantes e embaçados pela fumaça a vontade de enxergar o mundo que se escondia por traz das letras que muitas vezes estes não conseguiam compreender. A lembrança dos óculos de uma perna só que percorria por todos os rostos que estavam ali, na tentativa de tornar o mundo das letras mais visíveis, queriam ser alfabetizados. Durante (2009, p. 26) diz que

[...] a alfabetização (domínio do sistema alfabético) constitui apenas um tipo de prática de letramento. Entendendo o letramento como um conjunto de práticas sociais que se utiliza da escrita, ampliam-se as agências de letramento para além da escola, abrangendo a família, a Igreja, o trabalho, as organizações populares etc.

Dantas (2020 p. 26) baseada nos pensamentos de Paulo Freire, no qual faz referência de que, “na sua vida pessoal, a influência de Paulo Freire se apresenta nos seguintes aspectos: a busca pelo conhecimento, na aprendizagem do diálogo, na amorosidade e em ter paciência” são aspectos preponderantes na docência. E é sobre isso, deste diálogo constante que deve existir com e sobre que a EJA deve se alimentar, ou seja, da amorosidade pelo trabalho em meio a tantas dificuldades, do engajamento pela melhoria da aprendizagem desses sujeitos e da luta pelas condições de trabalho. Freire, (2015 p. 35) ressalta que o

[...] bom marceneiro que não luta para ampliar seu espaço político, ou que não se bate socialmente pelas melhoras de sua categoria, como o bom engenheiro que, porém, se furta de participar da briga pela afirmação dos direitos e dos deveres do cidadão, terminam por trabalhar contra a eficácia profissional.

A escola é um espaço que estabelece contatos sociais, ampliando as relações de amizades e de conhecimentos e gerando uma melhor qualidade de vida. Assim, entendo que os sujeitos ao ingressarem na EJA buscam uma nova representação perante a sociedade, pois ao estarem ativos, tornam-se atores sociais e trazem à tona o empoderamento e a capacidade de buscar soluções para os problemas que lhes afetam. E é nessa perspectiva que Paulo Freire concebe a escola como um espaço de relações sociais e humanas, não sendo apenas um lugar para estudar, mas também para se encontrar, conversar, confrontar e discutir com outras pessoas.

Dessa forma, fica claro que naquela sala de aula os saberes existiam e se manifestavam através dos diálogos, das rodas de conversas que ali aconteciam, dos casos compartilhados, das labutas do dia a dia ali narradas. O cansaço no rosto de cada um era visível, porém a vontade de aprender assinar o nome, fazer uma carta, as quatro operações, cubar um terreno dentre outras necessidades faziam com que estes não desistissem de estudar.

Apesar do pouco recurso didático e pedagógico, pois na maioria das vezes contávamos apenas com o quadro e o giz, a busca era constante em confeccionar matérias que auxiliassem no processo ensino aprendizagem. Capucho (2012, p. 75) diz que a “[...] identidade da EJA, em uma perspectiva democrática, consolida a importância de uma prática pedagógica emancipatória e que propulsora de transformações. Logo, pensar a formação dos sujeitos atuantes nessa modalidade envolve refletir sobre a formação inicial e continuada”.

Sobre o contexto social dos alunos da turma aqui apresentada, todos pertencentes a zona rural, pessoas da labuta de sol a sol, lavradores, que em meio ao cansaço físico, viam na escola uma porta de refúgio ou libertação. É importante salientar que estes só tiveram o privilégio de estudar à luz da energia elétrica muitos anos depois, pois por muitos anos estudaram à luz de lamparina, em seguida a do lampião.

Nesse contexto, a minha prática pedagógica foi se aperfeiçoando, os caminhos foram sendo traçados a partir da realidade, vistos que estes sujeitos traziam consigo conhecimentos de vivências e interações. “Enquanto as aquisições individuais da alfabetização estão fortemente ligadas à passagem pela escola, o letramento também se difunde por meio de instâncias sociais como família e o trabalho” como pensa Frochtengarten, (2013 p.41). E foi criando um elo entre essas instâncias que procuramos direcionar o nosso fazer enquanto profissional da educação.

Educação de Jovens e Adultos: contexto educacional atual

A EJA é uma modalidade de ensino necessária para a sociedade atual, tem uma demanda específica, porém em determinados momentos é vista como anexo da educação. Mesmo diante de tal condição os Jovens e Adultos optam por essa condição devido sua carga horária de

trabalho diário. Dados atuais no INEP (2022) evidenciam que a Educação de Jovens e Adultos recebe uma quantidade considerável de pessoas que ainda não concluíram o ensino regular. De 2019 para 2020, aproximadamente 230 mil alunos dos anos finais do fundamental e 160 mil do ensino médio migraram para a EJA. São estudantes com histórico de retenção e que buscam meios para concluir os estudos.

Em se tratando da taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, dados demonstram que recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, uma redução de pouco mais de 490 mil analfabetos no país, chegando a menor taxa da série. Apesar do analfabetismo seguir em trajetória de queda, ainda se mantém uma característica estrutural: quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Isso indica que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda crianças, enquanto permanece um contingente de analfabetos, formado principalmente, por pessoas idosas que não acessaram à alfabetização na infância/juventude e permanecem analfabetas na vida adulta.

Os conteúdos trabalhados nessa modalidade são compactados e organizados de forma que ao concluir o ensino fundamental, muitos desses alunos desistem de estudar por não se sentirem preparados para prosseguir nos estudos. Algumas dificuldades são peculiares a podem ser observadas na EJA: é que as salas de aulas são bastante diversificadas com várias faixas etárias diversificadas, em sua maioria são trabalhadores e possuem idades, origens, vivências profissionais, históricos escolares, aprendizagens diferentes.

Considerando a EJA como alternativa de proporcionar o reparo ao dano que a sociedade causou ao ser incapaz de garantir condições de acesso à escola básica na idade adequada, é inevitável admitir o quanto esse público sofre com a presença de dificuldades, como preconceito, vergonha, medo, cansaço, dificuldade de aprendizagem, falta de incentivo, o que resulta na intensa resistência em reagir diante desses obstáculos apresentadas e no constante pensamento

do abandono da escola. De acordo com Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), são esses fatores sociais, políticas, culturais e pedagógicas que causam baixa frequência e evasão na EJA.

Os alunos da EJA são em sua maioria trabalhadores, pois muito cedo começou a experiência com o trabalho e deixou a escola regular por algum motivo. Com o passar dos anos precisou voltar a estudar por causa do trabalho ou a própria sociedade. Esses estudantes da EJA, geralmente, são pessoas de uma autoestima fragilizada, por sentirem-se excluídos do mundo letrado, pelo baixo poder aquisitivo e, principalmente, marcados por uma trajetória de insucesso educacional.

Assim, a evasão e/ou baixa frequência tem sido um dos grandes problemas enfrentados não só pelos estudantes, mas, também, pelos professores para manterem esses alunos em sala de aula. Acredita-se que o resgate dessa baixa autoestima, o incentivo a autoconfiança desses sujeitos pode contribuir para sua manutenção no espaço escolar.

Como a EJA é uma modalidade de ensino composta por uma diversidade de alunos possuidores de interesses, necessidades e saberes heterogêneos, a escola e os professores precisam estar preparados para receber e trabalhar com esse público distinto, mediante a utilização de práticas pedagógicas adequadas. Logo, é preciso que o professor utilize várias estratégias na aula, porque às vezes os mais jovens terminam suas atividades primeiro que, os mais velhos e com isto muitos desistem de estudar porque acham que estão atrasando a turma.

Assim, para que os professores possam elaborar projetos educativos coerentes com a diversidade que esta modalidade abriga, é importante considerar e aproximar ao máximo os conteúdos e situações à realidade conhecida pelo aluno, visto que eles trazerem consigo experiências e distintas trajetórias de vida, conhecimentos acumulados e reflexões próprias. Em consequência disso, chegam à escola com expectativas diferenciadas em relação ao ensino, almejando por meio desse, melhores condições de vida.

A existência de professores bem-preparados para ministrarem aulas na EJA, com formação específica voltada para esta modalidade, conhecedores da legislação e cientes da necessidade de adotarem metodologias específicas, é fundamental para a prática exitosa de ensino e aprendizagem (Machado, 2008).

Dessa forma, o envolvimento do aluno com as atividades didáticas propostas, mediante o trabalho com metodologias apropriadas a esse público podem se tornar uma ação favorável para diminuir a evasão, visto que se sentem mais motivados na construção do conhecimento. Assim, as estratégias didático-pedagógicas não podem funcionar como uma determinação verticalizada, na qual o conteúdo deve ser apresentado de forma cristalizada, distante da realidade inerente ao público estudantil da EJA.

Muitos jovens normalmente apresentam um histórico de experiências pouco exitosas na escola regular e nem sempre encontram na escola de EJA as condições pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho que atenda de forma satisfatória às suas demandas específica. Isso tem contribuído então para gerar conflitos geracionais nas escolas de EJA (Pereira; Oliveira, 2018).

Além disso, é extremamente importante a configuração de novas práticas pedagógicas que atendam às proposições oriundas das transformações sofridas pela EJA que assegurem a permanência de jovens e de adolescentes, o desenvolvimento pedagógico e a formação cidadã (Oliveira, 2007). Da mesma forma, é necessário também repensar nas práticas pedagógicas na EJA após a migração de adolescentes e de jovens, que formam um grupo heterogêneo de alunos que se juntam aos adultos e aos idosos nas salas de aula da EJA, distanciados por idades, por experiências e por perspectivas de vida muito distintas e singulares.

Cada aluno precisa ser visto em suas especificidades, pois são pessoas com responsabilidades sociais e familiares, com valores morais e éticos que construíram a partir da sua experiência de vida. Pois

a maneira destes jovens e adultos aprenderem é diferente da criança, porque eles já vêm cansado do trabalho, outros estão retomando os estudos, por isso, necessitam de um olhar atencioso e cauteloso do professor.

Para Freire (2011, p.193), a educação deveria corresponder a formação plena do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, segundo Freire (Freire,2011, p.193) “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos, à voz à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar. de comer, de falar, de criticar. de ler. de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser”.

Outros fatores agravantes podem ser citados como: conciliar estudo ao trabalho, problemas de vistas, manter a frequência contínua nas aulas, dentre outros. Assim, o professor que trabalha com essa modalidade de ensino precisa repensar a sua prática pedagógica, as metodologias a serem desenvolvidas em sala de aula, estas devem sempre contribuir no processo formativo dos alunos.

Um dos grandes expoentes da educação brasileira Paulo Freire, assinala-nos que é preciso ter uma educação libertadora, que problematize, que os educadores estejam ao lado do educando, fazendo a dialogicidade do processo ensino-aprendizagem acontecer (Freire, 1979).

Assim deve ser ofertado aos alunos de EJA uma educação que os proporcione condições de aprenderem e socializarem conhecimentos, onde estes não sejam meros receptores de conteúdo. Os jovens e adultos buscam no ensino a possibilidade de melhorar sua condição de vida, moradia, trabalho, sem injustiças, preconceitos. É na figura do professor que estes alunos veem estas possibilidades.

Educação emancipatória e transformadora na EJA: possibilidades e desafios

A Educação de Jovens e adultos vem se firmando no Brasil a partir de um contexto educacional tenso, cheios de desafios, visto que, foram vários direitos negados a essa modalidade de ensino ao longo dos anos, impossibilitando que estes alunos tivessem acesso ou os interrompessem de estudar por diversas razões.

Desde a década de 1980, tem-se procurado compreender a constituição desse rico campo e seus embates na realidade brasileira, quer com rupturas, avanços e possibilidades, quer com permanências, recuos e limites. Algumas questões de difícil entendimento se mantêm até os dias atuais, tal como a resistência da sociedade em reconhecer o direito dos jovens e dos adultos populares à educação (Soares; Pedroso, 2016, p.254).

Nessa perspectiva, apontamos que a formação específica e continuada dos docentes atuantes em sala de EJA possibilita avanços significativos para melhorar as práticas educativas no dia a dia da sala de aula. Lima (2022, p. 157) afirma que a formação docente requer muito mais do que apenas reter e memorizar conhecimentos e teorias, sendo requerido “saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula”. Nesse entendimento, a formação precisa ser inicial, continuada e contextualizada possibilitando a construção de saberes culturais, profissionais e novas experiências face às mudanças no contexto social ao longo de sua vida.

Sabendo dos desafios que perpassam pela sala de aula e no contexto educacional geral, o professor de EJA, precisa refletir sobre sua formação, sua prática pedagógica, sobre seu planejamento, as metodologias. O diálogo nesse contexto deve ser constante seja com seus pares e com o alunado, para entender as reais necessidades de mudanças, avanços, possibilidades que contribuam para o processo ensino-aprendizagem. Essa atitude dialógica, conforme Paulo Freire

(2001, p. 67), permite a reflexão crítica dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo para sua libertação autêntica. “E práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

A concepção de educação emancipatória, na perspectiva de Paulo Freire, visa ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes de exercer sua cidadania – educação comprometida com a humanização que possibilita o rompimento da relação verticalizada entre professor (a) e aluno. Ou seja, a prática pedagógica decorrentes desses princípios, é contrária a neutralidade do processo educativo, tem uma educação em que o diálogo é valorizado, valoriza os saberes e contribui para que o aluno desenvolva seu pensamento crítico perante sua realidade.

Considerações finais

Nesse trabalho procurei relatar experiências e os desafios vivenciados em uma sala de aula de Educação de Jovens e adultos a partir da descrição do cenário da prática docente e pedagógica. A princípio fiz um breve levantamento histórico do contexto educacional desta modalidade, bem como o contexto atual. Foram suscitadas algumas reflexões a cerca da EJA, no que se refere as práticas pedagógicas, o planejamento e as metodologias. Discorreu-se sobre a importância do diálogo, do respeito, pois acreditamos que o processo ensino-aprendizagem não estar somente no vínculo cognitivo, mas que este ‘necessita também do vínculo afetivo. Dessa forma, é oportuno lembrar que precisamos estar atentos a realidade e ao contexto em a EJA, nos colocar como sujeitos históricos na luta pela construção de uma sociedade justa.

Destacar o eixo experiência e vivências é algo fundamental para compreendermos de onde partimos, onde estamos e para onde pretendemos caminhar. Assim partindo de uma realidade em que

temos conhecimento de como ela se constituiu, isso facilitará uma compreensão para possíveis intervenções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Paulo Guerreiro; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. As repercussões do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) nas vidas de educandos: idas e vindas de suas trajetórias escolares. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e874986347-e874986347, 2020.

ALVARENGA, Marcia. Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma jurídica sujeito de direito na educação de jovens e adultos. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 22, 2015.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto; ESTRELA, Sineide Cerqueira. A Concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre troços e retrocessos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 69, 2021.

CAPUCHO, Vera. Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. 2012.

COSTA, Danielle Sobral Porto; AMORIM, Antonio. Desafios e perspectivas dos Alunos da EJA na Escola Contemporânea. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, n. 3, p. 25-44, 2021.

DANTAS, Tânia Regina et al. Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos. 2020.

DE LIMA, Raimunda Vieira et al. Gestão Escolar e as Práticas Educativas na EJA: Educação Bancária e Emancipadora. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 197-209, 2022.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Artmed Editora, 2009.

Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Proposições**, v. 25, p. 45-62, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7ª ed. Rio de Janeiro. - Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Editora Paz e Terra, 2015.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes**. Summus Editorial, 2013.

JOSETTI, Celina Cassal; ARAÚJO, Rosi Valéri Corrêa. Educação nas décadas de 1920 a 1950 no Brasil: alfabetização de adultos em questão. **Revista Fórum Identidades**, 2012.

LIMA, Cláudia Maria. Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância: reflexões sobre o potencial de aprendizagem. **Teorias e práticas na formação de professores. Campinas: Papirus**, p. 165-178, 2007.

LIMA, Maria Consuelo Alves; MELO, Rayane de Jesus Santos. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino em Re-Vista**, p. 572-589, 2019.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

OLIVEIRA, Jurenilda Prado; SALES, Sheila Cristina Furtado. Políticas de EJA no contexto da educação nacional: breve histórico da educação e de políticas de EJA no Brasil. **Gestão Democrática e Forma-**

ção continuada em conselhos escolares desafios, possibilidades e perspectivas, p. 41, 2012.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida. **Curitiba: Ib-pex**, 2011.

SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete Andrade. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SÉRGIO, Haddad; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, p. 108-130, 2000.

SOUZA POUBEL, Clarissa Menezes; PINHO, Leandro Garcia; DO CARMO, Gerson Tavares. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de história da educação**, v. 16, n. 1, p. 125, 2017.



ABORDAGENS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO: problematizando somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fernando Sousa Lima¹
John Jamerson da Silva Brito²
Witembergue Gomes Zapparoli³

Resumo: A temática de gêneros e sexualidades historicamente foi abordada de maneira ambígua no contexto educacional, às vezes permitida, outras vezes apagada/silenciada. Este trabalho busca problematizar a abordagem

- 1 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Licenciado em História pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Professor de História da Rede Privada de Imperatriz/MA. E-mail: fernando.sl@discente.ufma.br.
- 2 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Mestre em Educação pelo PPGFOPRED/UFMA e Licenciado em Pedagogia pela UFMA. Professor dos Anos Iniciais na Prefeitura Municipal de Davinópolis/MA. E-mail: john.jamerson@discente.ufma.br.
- 3 Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins – UFT. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará – UEPA. Licenciado em História pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Docente nos cursos de Pedagogia e PPGFOPRED da UFMA. E-mail: wg.zapparoli@ufma.br.

dessas questões desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com enfoque no ensino médio, e seu impacto no currículo escolar. A metodologia envolve uma revisão bibliográfica de documentos oficiais, em consonância com as perspectivas de autores/as que estudam sobre gênero, sexualidade e educação, no campo curricular. O estudo revela como as políticas institucionais moldaram a presença das temáticas de gêneros e sexualidades na educação, muitas vezes de maneira indireta e sob controle, demonstrando uma oscilação na abordagem dessas questões no sistema educacional ao longo do tempo, porém também aponta para o silenciamento que é institucionalizado através do apagamento das questões de gêneros e sexualidades nos documentos oficiais que norteiam os currículos.

Palavras-chave: Gêneros e Sexualidades. Base Nacional Comum Curricular. Currículo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída, em 1996, para normatizar e organizar a educação brasileira, baseia-se em princípios constitucionais. Tal documento normativo traz que a educação além de ser um dever da família e do Estado, inspira-se “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1996, art. 2º), bem como “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º).

Nesse sentido, além das oportunidades para que os/as estudantes tenham acesso à escola, é fundamental que consigam desenvolver seus aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, suas identidades, sua criticidade para se posicionarem frente às problemáticas sociais e suas habilidades para exercerem funções no mundo do trabalho. Isso exige um ambiente que preze pela liberdade de seus/suas estudantes, com possibilidades de se expressarem, de se relacionarem e de sen-

tirem afeto e desejo de acordo com suas preferências identitárias; e pela defesa coletiva dessas possibilidades.

No entanto, para os/as estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros/as, transexuais, travestis, *queer*, intersexuais e assexuais (LGBTQIA+) a efetivação do que preconiza o artigo segundo da LDB encontra obstáculos, tais como o silêncio e a tentativa da escola de ignorar a presença desses sujeitos em seu espaço. Para Miskolci (2014), a escola age no sentido de reproduzir o padrão heterossexual, monogâmico e reprodutivo estabelecido pela tradição, desconsiderando as demais sexualidades – o mesmo ocorre com as identidades e comportamentos que fogem do padrão biológico homem/mulher. Esses sujeitos são lançados à invisibilidade intencional.

Diante do exposto, é imperativo refletirmos sobre como as categorias de gênero e sexualidade têm sido tratadas dentro da legislação educacional brasileira, bem como no currículo escolar. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo problematizar a abordagem dessas questões desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com enfoque no ensino médio, e seu impacto no currículo escolar.

A metodologia foi construída a partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da LDB e da BNCC, em especial no Ensino Médio, com um recorte para analisar os pontos em que diretamente são citadas questões que envolvem gêneros ou sexualidades, mas também nos espaços onde poderiam ter sido abordadas e foram silenciadas. Para isso, utilizamos do suporte teórico de autoras e autores do campo dos gêneros e sexualidades, que nos ajudam a problematizar as motivações que levaram a determinadas construções nesses documentos oficiais.

O trabalho está organizado com esta primeira seção, trazendo uma breve contextualização, objetivo e metodologia. Na próxima seção, realizamos um diálogo entre currículo, passando pela LDB e PCN, problematizando a presença/ausência das temáticas de gê-

neros e sexualidades. Na penúltima seção, trazemos a BNCC e seu papel na alteração drástica em como os currículos devem ser produzidos, em relação a essas temáticas. E na última seção, apontamos alguns achados com nossas análises desses documentos.

CURRÍCULO EM INTERFACE: da LDB aos PCN

O currículo, como aponta Sacristán (2013), surgiu a partir de uma ideia de percurso, ou pista de corrida, sendo uma analogia com um caminho que precisa ser traçado, com uma determinada finalidade a ser alcançada e desenvolvida. Dessa forma, o currículo torna-se então um instrumento de produção e reprodução de discursos e de ideias, de dado momento histórico e sociedade. Foucault (1996) nos ajuda a entender que os discursos são forjados por meio de enunciados que vão assujeitando as pessoas, de maneira a controlar, vigiar e punir aquelas que fogem a dado padrão.

Assim sendo, o currículo não é posto e formulado de forma natural ou inconsciente, mas é fabricado a partir de intenções e construções que buscam normatizar e perpetuar determinadas ideias sociais que são postas como verdades únicas, e nesse movimento ocasionam a exclusão e segregação de outras ideias que vão na contramão daquilo que é tido como natural e necessário para ser aprendido.

O mecanismo provocado pelo currículo é um potencial de dominação nos espaços escolares, pois ao mesmo tempo que permite a libertação das pessoas, também provoca seu aprisionamento, e na maioria dos casos a segunda opção é a vitoriosa, ademais que os grupos que elaboram e definem o que deve ou não ser ensinado fazem parte de uma hierarquia dominante de poder, que exclui grupos subalternizados por não os considerar como necessários, ademais que os currículos “conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos.” (Apple, 2006, p. 104).

O estabelecimento do currículo como uma ferramenta reguladora, iniciou então um processo de controle e organização por parte de sistemas externos para dentro da escola, definindo e norteadando os trabalhos realizados nos espaços educacionais por meio de regras e seleções que não consideram as múltiplas realidades, mas sim uma visão hegemônica.

Sendo por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. (Sacristán, 2013, p. 18)

Por meio dessa organização externa, é que ocorrem também os ordenamentos em séries/anos (Sacristán, 2013), sendo então definidos quais conteúdos devem ser aprendidos primeiros, e quais devem ser aprendidos posteriormente, além da complexidade que devem ser postos em cada nível ou ano de ensino. Pensando então que esse ensino se torna uma verdadeira grade, que determina e aprisiona agentes e destinatários da educação (professores/as e alunos/as), ao invés de ser apenas um dispositivo norteador que pode e deveria ser alterado e adequado a cada micro realidade.

Apple (2006) a partir de sua obra nos leva a refletir sobre algumas das questões também postas por Sacristán (2013), ademais que o olhar do autor perpassa pela ideia de ideologia e hegemonia da sociedade, ao qual são estabelecidas práticas sociais e culturais alienantes que buscam de alguma forma estabelecer verdades e ideias para dominação e controle. Porém, precisa-se destacar que por vezes não são claramente explícitas, pois as formas e meandros que são construídas encobrem as várias formas de poder que são estabelecidas.

Essa atividade não é ao acaso feita de forma velada, mas existe uma intencionalidade em colocar e desenvolver a partir do currículo, discursos e ideias que são apresentadas como únicas a partir da socie-

dade, mas na realidade possuem uma finalidade e uma justificativa para estarem ali, de maneira a garantir a continuidade de normativas e construções hegemônicas (Apple, 2006).

A dominação econômica e cultural (Apple, 2006) estão presentes nos espaços educativos a partir da ideia de que os conhecimentos são postos naturalmente e sempre existiram ali como uma forma de organização, porém entendemos que não são “de modo natural” e muito menos ao acaso, mas fazem parte de um sistema de dominação que perpassa por ideais de grupos dominantes e hegemônicos.

À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural -, que as escolas preservam e distribuem. (Apple, 2006, p. 37)

Ao adentrarmos mais profundamente na discussão de Apple (2006), podemos vislumbrar o papel da educação e mais especificamente das escolas como espaço que não apenas reproduz, mas produz a partir de determinadas ideologias que estão em voga e fazem parte do “capital cultural” (Apple, 2006), que é dispositivo de poder e normatização. E nesse sentido, a escola é ainda mais primordial no processo de reprodução, ao passo que as formas de manutenção e controle social que nela ocorrem são de forma velada, utilizando-se de conteúdos e ações que são de interesse dos grupos dominantes.

Destarte a isso, as questões de gêneros e sexualidades são postas de dadas formas nesses currículos, por mais que sejam inerentes a nossa constituição enquanto sujeitos/as, elas são excluídas, através de uma lógica cultural e social que as define como não necessárias. Isso reflete-se nos dispositivos e documentos norteadores queaju-

dam a constituir um currículo mais formal⁴. Citaremos aqui a LDB, os PCN e a BNCC⁵.

Primeiro, é necessário destacar que a LDB e a BNCC não trazem diretamente uma discussão sobre gêneros e sexualidades, mas apresentam alguns indícios que podem dar sustentação para um debate, mesmo que de forma extremamente singela. Em contrapartida, os PCN possuem em um dos seus cadernos, uma construção discursiva bem mais direta, que apresenta algumas orientações e aborda sobre essas temáticas. Entretanto, o que precisa ser dito também, é que os dois primeiros são apresentados como obrigatórios, enquanto o último é optativo, e inclusive, foi “substituído” após a criação da BNCC. Porém, os PCN ainda se apresentam como uma boa fonte de análise e problematização para discussão dessas temáticas, no campo curricular.

A LDB não traz de forma explícita em sua redação acerca do debate entorno dessas questões específicas (gêneros e sexualidades), mas apresenta em seus princípios que a educação dever ser um direito de todas as pessoas, independentes de características diversas, econômicas e relacionadas a constituição de suas identidades.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, s.p.)

4 Aqui entendemos que o currículo possui múltiplas faces, e não se restringe somente a uma ideia conteudista, mas ultrapassa essa concepção a partir da ideia de construção cotidiana, através das práticas educativas de docentes (SACRISTÁN, 2017).

5 Elegemos esses documentos por entender que eles influem diretamente na produção dos currículos, ao se apresentarem para as práticas educativas dos/as docentes como os mais consultados e utilizados.

A partir disso, interpreta-se com uma nova ótica, pois apesar de não citar especificamente sobre gênero e sexualidade, ela está ali de alguma forma, dando “respaldo”, para que não haja essa discriminação nos espaços educacionais. Entretanto, torna-se necessário haver uma alteração e maior ênfase nesse tema, considerando os avanços que as lutas sociais obtiveram nos últimos anos a partir de conquistas de direitos, como nome social, adoção por casais do mesmo gênero, o próprio casamento homoafetivo, e a retirada da homossexualidade como doença do Código Internacional de Doenças (CID).

Foi também através da promulgação da LDB, que a formação de professores/as teve um destaque, como um dos critérios para o avanço na qualidade educacional no país. Entretanto, o que vem percebendo-se é o enfoque que é dado em determinados conteúdos e problemáticas, e um silenciamento e apagamento em outros. Principalmente levando em consideração a falta clara de artigos que deem destaque para as questões de gêneros e sexualidades. Apesar de haver os avanços, mesmo que pequenos, essas seleções do que é ensinado ou não, o que deve ser apresentando ou não, faz parte desse jogo discursivo (Foucault, 1996) através da escolha dos conteúdos pelos grupos hegemônicos (Apple, 2006).

Os PCN vêm contribuir nesse interino, em 1997, para um avanço nesse debate, ao incluir as temáticas de orientação sexual, e trazer algumas discussões sobre gêneros e sexualidades (mesmo que ainda tendo o fator biológico uma força estruturante em sua redação). Essas temáticas adentraram na formação de professores/as, somente através dos Temas Transversais, como norteadores não obrigatórios, mas ao mesmo tempo necessários para a formação de cidadãos e cidadãs críticas (Brasil, 1997). Na escrita dos parâmetros, existe uma defesa da abordagem dessas temáticas, pois, “são questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e, também, de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e

aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões” (Brasil, 1998, p. 26).

A sexualidade então, através dos PCN, ganha um espaço de debate e diálogo nos espaços escolares (por mais que não fosse efetivado, existia a possibilidade e orientação de estar ali). Esse foi um dos primeiros movimentos em que essa temática conseguiu adentrar de forma oficial nos currículos escolares. Destacamos, que apesar de somente nesse ano ter adentrado, as questões de gêneros e sexualidades são inerentes aos seres humanos e, portanto, fazem parte de nossa existência, e existem a todo instante em todos os espaços historicamente.

No que tange as questões de gêneros, os PCN apontam que um de seus objetivos é “construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e equilibradas.” (Brasil, 1998, p. 323). Dessa forma, esse parâmetro curricular apresenta uma perspectiva interessante, ao abordar uma construção dessas relações de gêneros, entendidas como desiguais, a partir de uma construção hierárquica e social de gênero. Mesmo ainda estando vinculada a uma ideia dicotômica e binária dos gêneros, a simples menção a eles é um avanço no campo de discussão dessas questões nas políticas curriculares educacionais.

Entretanto, uma problemática que circunda os PCN é o seu caráter biológico, ao abordar sobre sexualidades, focalizando na mesma vinculada as relações sexuais (ato sexual), a partir de uma ideia e lógica de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's). Ao qual o foco é no corpo e na saúde, e não existe uma problematização acerca da construção social e cultural sobre essas sexualidades.

Conforme o que apontamos anteriormente, muitos/as estudiosos/as do campo de gênero, tecem ferrenhas críticas aos PCN,

por conta dessa visão limitante ou reduzida ao biológico. Entretanto, o que apontamos como necessário, é entender a importância e relevância da existência de um documento curricular que não somente de forma indireta ou até mesmo escondida aborda sobre as questões de gêneros e sexualidades, mas as apresenta de maneira direta, apontando e defendendo sobre a importância dessas temáticas na educação e nos currículos. Dessa forma, apesar das problemáticas dos PCN, eles são um marco e uma vitória no campo curricular, a partir dessa ideia de disputas de discursos.

A BNCC então em meados de 2017 e 2018, é instituída, não mais com o caráter opcional, mas como um documento que deve ser seguido, e que traz como objetivo “igualar” o ensino em todo o Brasil, no que se refere as oportunidades de aprendizagens e de conteúdos. Entretanto, ela foi construída entorno de um forte jogo político que ocorria na época, onde grupos evangélicos e grupos do setor privado, estavam interessados no que seria colocado ou não nesse documento, não somente sugerindo, mas interferindo diretamente. Sendo assim, na próxima seção apontaremos como esse documento aborda sobre as questões de gêneros e sexualidades.

GÊNEROS E SEXUALIDADES NA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO

Reforçando essas perspectivas educacionais apoiadas na liberdade, nos direitos humanos e no pleno desenvolvimento dos/as estudantes, a BNCC, documento de caráter normativo promulgado em 2017, afirma, no que tange ao Ensino Médio, que esta etapa da educação básica deve ter como noção a existência de “juventudes” (BRASIL, 2017, p. 463), isto é, compreender que os/as educandos/as se percebem e se relacionam com o mundo de maneiras diferentes, assim como são produtores/as de singularidades. Segundo esse documento,

[...] Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma *escola que acolha as diversidades*, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser *protagonistas* de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. (Brasil, 2017, p. 463, grifo do original)

Fica claro que as diferenças, tais como as de gêneros e sexualidades, não devem ser justificativas para que os/as estudantes passem por situações de violências, de exclusões e de negações de direitos, pelo simples fato de não se “ajustarem” a supostos modelos de ser, sentir, perceber-se e se comportar. Pelo contrário, a diversidade, em seus vários aspectos, deve ser acolhida, valorizada e protegida, em um movimento de garantia dos Direitos Humanos.

Ainda, destacando o compromisso da educação para com as diferenças, a BNCC pontua que, dentre outras finalidades, o Ensino Médio deve favorecer ao/à estudante “conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais” (BRASIL, 2017, p. 466), e “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2017, p. 467). Assim, a escola é colocada como um espaço que precisa ser não apenas acessado, mas que ao ser adentrado pelos/as estudantes traga sentidos para suas vidas e lhes formem sujeitos que possuam uma criticidade para se compreender no mundo, e como as relações de poder vem sendo estabelecidas a partir das múltiplas diferenças.

No entanto, declara Miskolci (2014), no que se refere à diversidade sexual e de gênero, a escola opera no sentido de padronizar todos e todas em uma única maneira de ser homem e de ser mulher, de sentir e viver seus desejos, afetos, amores e prazeres sexuais. Aqueles/as que apresentam uma identidade sexual diferente da he-

terossexualidade e comportamentos “inadequados” para homens e mulheres são ensinados/as a dissimular e rejeitar suas identidades. Portanto, a educação brasileira tende a estar assentada em um processo de conformação dos/as estudantes a padrões de sexualidade e de gêneros únicos e rígidos.

Como apontam Laffin e Vigano (2017), isso acaba por excluir e invisibilizar os/as estudantes LGBTQIA+, contribuindo assim para a manutenção de relações de dominação baseadas nas diferenças de sexualidade e de gênero. Conforme as autoras, embora a escola tenha buscado garantir o direito de todos/as através do enfrentamento às discriminações e aos preconceitos, rompendo com relações opressoras, ainda há a (re)produção de hierarquias, invisibilizações e relações de poder baseadas em tais diferenças, sobretudo porque a educação tem se apoiado em um currículo que apresenta narrativas hegemônicas que buscam normatizar a todos/as em um padrão, ao qual a heterossexualidade é a única existente.

Ao discutir as formas como as diferenças são silenciadas na escola, Caetano (2006, p. 93) afirma que

[...] O conceito rígido estabelecido em torno do papel masculino e feminino no interior da escola e, sobretudo, nas suas relações, traz a exclusão dos agentes homossexuais que não se adaptam aos comportamentos preconcebidos para os gêneros e/ou não suportam o autocontrole diário de seus desejos, gestos e comportamentos para não serem identificados.

Em outras palavras, os/as estudantes LGBTQIA+ têm suas existências violadas no espaço que, em tese, deveria não somente os/as acolher, mas agir em prol da efetivação de suas liberdades e direitos. Isso ocorre pelo caráter reprodutor que muitos dos currículos ainda apresentam, através de uma lógica de reprodução dos padrões sociais vigentes.

No que concerne a como a BNCC abordou sobre tais temáticas, fica evidente a exclusão de qualquer menção aos termos gêneros

e sexualidades. Esse movimento, como citado por nós anteriormente, se deu a partir de um jogo político que visou excluir e silenciar. John Brito (2023), em sua pesquisa de mestrado, apontou como os currículos vão sendo constituídos a partir de lógicas de controle, normatização e dominação. Através da BNCC, documento este estabelecido como obrigatório para a construção de todos os currículos, foi não somente excluído as temáticas de gêneros e sexualidades, mas elas foram de certa forma postas como não necessárias.

Os currículos, apesar de em nosso entendimento serem percebidos como dispositivos vivos, que podem ser alterados, forjados e produzidos na cotidianidade, em sua maioria partem de uma construção externa, e aqui em destaque a BNCC. Nesse sentido, profissionais da educação ao estarem diante de uma infinidade de conteúdos, e ao mesmo tempo, ao verem que não existe uma “obrigatoriedade” em trabalhar sobre dadas temáticas, acabam por excluí-las e ignorá-las durante suas práticas (Brito, 2023).

Sendo assim, o estabelecimento de uma Base Curricular, não somente é problemática ao não levar em consideração as singularidades e regionalidades, mas provoca um processo de exclusão e subalternização, que historicamente vinha sendo combatido, até mesmo com a instituição de programas sociais e educacionais nas escolas que de alguma forma abordavam sobre gêneros e sexualidades. Nesse sentido, houve um retrocesso no que tange as políticas curriculares, e a inclusão dessas temáticas, principalmente após a BNCC ser estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais, em destaque as curriculares, nos últimos anos vem sofrendo diversas alterações e controles que visam definir e enquadrar como a escola, e professores/as devem trabalhar determinadas questões. Em consonância a isso, o próprio currículo

entendido enquanto dispositivo de agenciamento, vem sendo utilizado para normatizar sujeitos, através do que é dito ou não dito, trabalhado ou não nas escolas.

Gêneros e sexualidades historicamente sempre foram vistos como assuntos tabus, e difíceis de serem trabalhados nos espaços escolares, mas para além, como temáticas que nem deveriam adentrar na educação. Sendo assim, nosso trabalho teve como objetivo problematizar a abordagem dessas questões desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com enfoque no ensino médio, e seu impacto no currículo escolar.

O que se percebeu foi como os documentos oficiais que norteiam os currículos vem em dados momentos apresentando perspectivas que indicavam um avanço no debate, e em outros ocorreram retrocessos. Ao olharmos historicamente, a LDB em sua essência preconiza o respeito a diversidade e as diferenças, independente de qual seja ela. Os PCN, de forma mais combativa e direta, trazem um caderno para trabalhar especificamente sobre as temáticas de gêneros e sexualidades, sendo um marco para que professores/as sintam-se seguros/as em abordar sobre tais temáticas em sala de aula.

Porém, com o avanço do conservadorismo e com as movimentações políticas dos últimos anos (BRITO, 2023), e a própria discussão entorno da construção da BNCC, os mínimos avanços conquistados sofreram regressão. As temáticas que ora estavam de alguma maneira (mesmo que em um sentido ainda muito biológico) nos currículos, foram apagadas, como se nunca tivessem existido.

Então nosso estudo revela como as políticas institucionais moldaram a presença das temáticas de gêneros e sexualidades na educação, muitas vezes de maneira indireta e sob controle, demonstrando uma oscilação na abordagem dessas questões no sistema educacional ao longo do tempo, porém também aponta para o silenciamento que é institucionalizado através do apagamento das questões de gêneros

e sexualidades nos documentos oficiais que norteiam os currículos, em especial nos últimos anos após a BNCC.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre, Artmed, 2006. 288p.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, de 26 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998.

BRITO, John Jamerson da Silva. **Nossa presença incomoda!?** A (re) produção dos currículos na formação e experiência de sujeitos docentes LGBTIA+. 2023. 192 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas- PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4956>. Acesso em: 30 out. 2023

CAETANO, Márcio. Os gestos do silêncio para esconder as diferenças. In. SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87483>. Acesso em: 29 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3º ed. Porto Alegre, Penso, 2017. 352p.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Penso, 2013. p. 17-37.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. As violências sexuais e de gêneros: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar. **Revista Café com Sociologia**. Rio de Janeiro, v.6, n. 1. p. 107-123, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/761/pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.



APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Vilene Siqueira da Silva¹
Dimas dos Reis Ribeiro²

Resumo: Reconhecer que a decodificação de palavras na língua materna não é suficiente para lidar com questões complexas da realidade é o ponto de partida. A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) surge como uma metodologia ativa (MA) centrada no aluno, permitindo-lhes exercer autonomia, conduzir investigações construtivas, definir metas, colaborar, comunicar e refletir no contexto do mundo real. Sob essa abordagem, os alunos se envolvem na aprendizagem ao explorar problemas formulados por eles próprios ou pelo professor, o que promove maior compreensão e a capacidade de aplicar o conhecimento em situações do mundo real. Este estudo tem por objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura para mapear o estado atual da pesquisa sobre a utilização da ABP na Educação de

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Imperatriz. E-mail: academicavilene2023@gmail.com
 - 2 Orientador, docente do Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Imperatriz. E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br

Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Foram realizadas buscas por produções acadêmicas sobre o tema no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Scholar, incluindo artigos e dissertações. Foi observado que a ABP na EJA melhora o desempenho e motivação dos alunos, promove a interdisciplinaridade e o protagonismo. Porém, enfrenta desafios na implementação devido à falta de materiais adequados e necessidade de formação docente específica. A ABP beneficia o ensino de Língua Portuguesa, promovendo multiletramentos, discussões produtivas e a superação da resistência à abordagem. Entretanto, há necessidade de mais estudos sobre o tema, visando aprimorar o ensino de Português na EJA.

Palavras-chave: Metodologia ativa. Aprendizagem Baseada em Problemas. Educação de Jovens e Adultos. Ensino. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) geralmente é associada a programas direcionados à alfabetização desse público em Língua Portuguesa. Todavia, sabe-se que decodificar palavras da língua materna não é suficiente para a compreensão, interpretação e o posicionamento diante de questões complexas da realidade.

De acordo com Chasson (2003), a alfabetização científica apresenta-se como uma forma de potencializar alternativas para uma educação mais comprometida, considerando que ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza.

Nesse sentido, o docente não pode mais ignorar os avanços da investigação científica sobre a linguagem, mas sim desprender-se de características puramente conteudistas e ser visto como alguém que, com os alunos pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende e reaprende (Antunes, 2003), considerando também que “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar possibilidades para sua produção ou sua construção”, conforme alerta Paulo Freire (1996, p.52).

A metodologia ativa (MA) é caracterizada pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meios ativos e criativos. Há diversas estratégias de MAs, tais como: a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em jogos e gamificação, a instrução por pares e o design thinking, entre outras (Mattar, 2017).

A maior parte da literatura brasileira considera os métodos ativos como estratégias pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, em oposição à abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor (Valente, Almeida; Geraldini, 2017).

Os professores, ao formularem estratégias pedagógicas baseadas em métodos ativos, apresentam aos alunos situações aprendizagem em que os alunos desempenham um papel ativo, envolvendo-os em atividades relacionadas ao contexto, podendo assim pensar e conceituar o que está fazendo; construir conhecimento de conteúdos relacionados às atividades que realizam; desenvolver a capacidade de crítica e reflexão sobre a sua prática; fornecer e receber feedback; aprender a interagir; além de explorar atitudes e valores individuais e sociais (Moran, 2015; Berbel, 2011; Valente; Almeida; Geraldini, 2017).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), conhecida na língua inglesa por Problem Based Learning (PBL), é um método de ensino e aprendizagem que surgiu em 1965 no Canadá (Hughes Caplow et al., 1997), tendo como objetivo ampliar o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades médicas dos alunos em trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo, partindo de situações-problema hipotéticas e próximas daquilo que os futuros médicos encontrariam em suas vidas profissionais (BorochoVICIUS; Tassoni, 2021).

A ABP é uma forma ativa de ensino centrada no aluno, caracterizada pela autonomia dos estudantes, investigações construtivas, estabelecimento de metas, colaboração, comunicação e reflexão

dentro das práticas do mundo real. Tem sido explorada em vários contextos e em diferentes fases da escolaridade, desde o ensino fundamental ao ensino superior.

Nessa estratégia o aluno aprende a partir de problematizações formuladas por ele mesmo ou pelo professor. A ideia de problema presente nessa abordagem metodológica se refere a um enunciado que apresenta um desafio ao aluno e pode ter mais de uma solução ou, até mesmo, não ter solução. Trata-se de problemas contextualizados, que podem favorecer a motivação e o estímulo do aluno, para que compreenda e analise criticamente o Mundo, tendo em vista sua transformação (Klein; Guridi, 2010).

Nesse contexto, pergunta-se: qual é o estado atual da pesquisa sobre a utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Educação de Jovens e Adultos e no ensino de Língua Portuguesa no Brasil?

O estudo dessa temática pode contribuir para compreender as potencialidades dessa metodologia de ensino para atender às necessidades específicas desse público, considerando que a ABP envolve e motiva os alunos, tornando-os mais responsáveis pelo próprio aprendizado e enfatiza a aplicação prática do conhecimento, o que é fundamental para adultos interessados em obter habilidades úteis no cotidiano e na vida profissional, como as habilidades de comunicação em Língua Portuguesa, considerando as necessidades culturais e sociais, tornando o aprendizado mais relevante.

Esta pesquisa tem por objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura para mapear o estado atual da pesquisa sobre a utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que tem como base a análise de materiais já publicados. De acordo com Gil (2010) essa estratégia possibilita que o pesquisador obtenha uma cobertura de fenômenos muito maior do que aquela que poderia acessar caso optasse por pesquisar diretamente.

Sendo assim, foram realizadas buscas por produções acadêmicas que exploram o uso da ABP na Educação de Jovens e Adultos e no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, através de um levantamento bibliográfico, incluindo artigos científicos e dissertações encontrados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Scholar. Os critérios para seleção foram pautados na associação das palavras-chaves: Aprendizagem Baseada em Problemas e Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem Baseada em Problemas, Ensino e Língua Portuguesa ou Português. Os dados obtidos estão associados às aplicações da ABP com alunos da EJA e com o ensino dessa disciplina.

Após leitura atenta das produções científicas que se alinhavam com os interesses da pesquisa, informações pertinentes ao estudo foram destacadas, com ênfase nos seguintes aspectos: o público-alvo das propostas, a evolução das ideias apresentadas, a avaliação dos resultados e as conclusões fornecidas pelos respectivos autores. Posteriormente, esses materiais foram organizados de acordo com os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), sendo respeitados os critérios de organização fundamentais para o desenvolvimento da análise.

Os dados obtidos abrangeram o intervalo de tempo de 2012 a 2023 e foram organizados em uma tabela com base no ano de publicação, destacando os títulos dos estudos, autores, níveis de ensino, objetivos e principais resultados de cada pesquisa. No entanto, a seleção priorizou elementos mais alinhados com os interesses da

pesquisa e com a prática pedagógica dos professores, não abarcando todas as produções elaboradas durante esse período.

Após o refinamento dos materiais, procedemos para a fase de análise dos resultados, seguindo a metodologia de codificação e inferência, conforme preconizado por Bardin (2011). Esses procedimentos serviram como base para a identificação de possíveis conexões. Como resultado, foram identificados diversos agrupamentos de informações, destacando-se a presença de palavras-chave que se relacionavam a conceitos semelhantes ou a níveis de ensino em comum. Em seguida, avançou-se para a fase de categorização e interpretação dos dados produzidos. Os resultados obtidos estão apresentados na seção subsequente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de evidenciar as pesquisas relacionadas a ABP, a Educação de Jovens e Adultos e Língua Portuguesa no contexto educacional brasileiro, apresentamos a descrição dos trabalhos encontrados de acordo com duas categorias: ABP e Educação de Jovens e Adultos e ABP e Língua Portuguesa.

Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Na última década, a ABP vem sendo utilizada frequentemente no Ensino Fundamental mundo a fora. Em busca no Google Acadêmico por trabalhos científicos internacionais publicados nesse período, com os termos Problem Based Learning and Elementary School no título, foram encontrados 59 estudos, a maioria americanos. Destes, foram mais frequentes estudos que avaliaram o impacto da PBL no desenvolvimento do pensamento crítico e na aprendizagem de ciências, tecnologia, matemática e estudos sociais. Foram identificados também, em menor proporção, pesquisas sobre: utilização dessa

metodologia para trabalhar escrita, idioma inglês, física e avaliação da motivação e satisfação de discentes com o referido método.

Na Educação de Jovens Adultos no Brasil estudos utilizando essa metodologia ainda são escassos, sendo encontradas apenas oito publicações: sete artigos e duas dissertações.

A dissertação de Brandolt (2013) examinou as contribuições de uma abordagem formativa escolar chamada “Educar pela Pesquisa” para a (re)construção do conhecimento de alunos da oitava etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), equivalente ao segundo ano do Ensino Médio. De acordo com a descrição de Ramos, Lima e Rocha-Filho (2009), esse método envolve a participação ativa de alunos e professores, incentivando a análise crítica da realidade e do próprio conhecimento, além de promover a proposição de ações para responder às perguntas levantadas. Isso resulta na reconstrução de argumentos, bem como na comunicação das novas percepções e compreensões, visando à disseminação e à avaliação crítica dentro da comunidade da sala de aula.

Os resultados da pesquisa destacaram que a implementação do Educar pela Pesquisa se mostrou uma maneira eficaz de aprimorar a prática docente na EJA, levando em consideração as características singulares dos alunos nesse contexto. Além disso, ao abranger diferentes tipos de conteúdos, incluindo aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais, essa abordagem formativa demonstrou ser capaz de contribuir para a (re)construção do conhecimento de jovens e adultos, adotando, assim, uma abordagem integral em relação aos alunos. No decorrer da pesquisa, também ficou evidente o interesse dos participantes em relação à propagação da conscientização sobre a leishmaniose visceral e suas implicações na região da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul e áreas adjacentes (Brandolt, 2013).

Anastácio e Pereira (2014) descreveram a introdução do método PBL com ênfase na Educação Nutricional em um Centro de Educação para Jovens e Adultos no Rio de Janeiro. O projeto foi concebido

e implementado por uma equipe composta por nutricionistas, alunos e professores, que participaram do processo de adaptação da metodologia de PBL. A adoção dessa abordagem educacional no contexto de jovens e adultos foi bem recebida tanto pelos alunos quanto pelos professores, visto que a comunidade escolar desempenhou um papel ativo na seleção dos tópicos discutidos em sala de aula, os professores formularam os problemas e objetivos de aprendizado, e os alunos não apenas aprenderam através da exploração de dúvidas e questionamentos, mas também avaliaram o próprio processo de aprendizagem.

A Educação Nutricional foi incorporada por meio da inclusão de discussões sobre temas relacionados a Alimentos e Nutrição, como um conteúdo interdisciplinar que atravessou várias disciplinas no currículo. Esse projeto contribuiu significativamente para a aprendizagem dos alunos e para a reorganização do currículo, indo além das disciplinas tradicionais. Valorizou a inclusão de outros espaços educativos, como Saúde, Educação Nutricional e Ciência dos Alimentos, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, destacou que a inclusão desses temas na EJA pode promover a saúde e proporcionar um aprendizado mais alinhado com a vida cotidiana dos alunos (Anastácio; Pereira, 2014).

Izaias (2016) aplicou uma proposta didática baseada na ABP em uma turma de jovens e adultos em uma escola pública de São Cristóvão, Sergipe. A ABP resultou em avanços significativos na aprendizagem de ciências naturais e na conscientização dos alunos para a tomada de decisões, contribuindo para uma melhor qualificação no mercado de trabalho, um dos motivos de ingresso na EJA. Os participantes da pesquisa evoluíram de uma compreensão ingênua para uma visão mais crítica das ciências, promovendo a alfabetização científica.

A implementação da PBL incentivou os alunos a buscarem informações, dialogar com o professor, trabalhar em grupo, superar limitações na leitura e escrita e mediar textos acadêmicos. Além disso, a ABP mostrou-se uma abordagem curricular promissora para

a EJA, promovendo a construção interdisciplinar do conhecimento e a autonomia dos alunos. No entanto, embora a ABP não resolva todos os desafios da EJA, ela representa um caminho para aprimorar a educação, particularmente ao levar a abordagem ao nível básico da EJA e promover a leitura crítica da linguagem científica, com ênfase na responsabilidade em abordar problemas ambientais causados por ações humanas (Izaías, 2016).

Perozini et al. (2019) exploraram o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino de física para alunos da segunda etapa da EJA. A pesquisa destacou que a ABP oferece oportunidades amplas de aprendizado, mas não garante que todos os tópicos sejam abordados. Os alunos demonstraram independência acadêmica ao avaliar metas, recursos e tomar decisões responsáveis. No entanto, a transição para papéis mais ativos foi identificada como desafiadora.

A avaliação foi realizada de forma contínua, e os alunos apresentaram engajamento notável e participação ativa nas aulas, o que difere do comportamento habitual da turma. Além disso, o uso de uma sala de aula virtual no Google Classroom e a colaboração na realização das tarefas foram mencionados como fatores facilitadores. Segundo os autores, a implementação da ABP requer compromisso e uma mudança significativa na abordagem de ensino, enquanto a tecnologia pode desempenhar um papel importante nesse processo (Perozini et al., 2019).

Castaman e Tommasini (2020) relataram a experiência do uso da Aprendizagem Baseada em Problemas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). A ABP mostrou-se uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento de habilidades essenciais, como trabalho em grupo, análise crítica, resolução de problemas, autonomia e cooperação. Isso está alinhado com a formação integral e abrangente, visando a formação de sujeitos críticos, autônomos e protagonistas na construção do conhecimento.

Os resultados da experiência no PROEJA foram positivos, com os estudantes demonstrando empenho na construção de suas aprendizagens, seja de forma autônoma ou por meio do trabalho em grupo. No entanto, ressaltou-se a importância de aprimorar a formação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino para compreender as nuances específicas desse contexto. O estudo também destacou a possibilidade de expandir a aplicação da ABP para outras turmas e explorar abordagens interdisciplinares (Castaman; Tommasini, 2020)

Cardoso e Borges (2022) implementaram a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como estratégia de ensino no curso Técnico Integrado em Secretaria Escolar, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, focando no ensino de Geociências. Os resultados demonstraram a eficácia da ABP, pois houve uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, conforme evidenciado pela comparação de questionários aplicados no início e no final da aula. Além disso, a receptividade dos estudantes à metodologia ativa foi unânime, indicando o potencial da ABP para ser aplicada em outros contextos dentro do campo das Geociências. Os alunos expressaram satisfação com a intervenção, reconhecendo suas contribuições para suas vidas, destacando assim o sucesso da ABP como estratégia de ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Ledoux, Oliveira e Silva (2023) realizaram uma revisão sistemática e observaram que a Aprendizagem Baseada em Problemas e a abordagem “learn by doing” (aprender fazendo) melhoraram o desempenho e a motivação dos alunos da EJA. Essas abordagens fortaleceram a interação entre professores e alunos, fomentaram a colaboração entre os estudantes, conectaram os conteúdos ao cotidiano dos alunos e valorizaram seus conhecimentos prévios, restaurando o papel do professor como mediador do ensino. Além disso, promoveram a interdisciplinaridade, a discussão de questões complexas e incentivaram o protagonismo dos, além de valorizar sua expressão oral.

Embora as metodologias ativas tenham motivado os alunos e ampliado sua compreensão de conceitos científicos, Ledoux, Oliveira e Silva (2023) citaram desafios na implementação (escassez de materiais didáticos adequados, dificuldade de contextualizar os conteúdos com a realidade dos alunos e necessidade de espaços apropriados para atividades práticas) e destacaram a importância de uma formação docente específica voltada para atender às demandas do público da EJA.

Os estudos citados demonstram que a ABP promove melhorias significativas no desempenho e na motivação dos alunos, bem como uma maior interação entre professores e estudantes, valoriza o conhecimento prévio dos discentes, promove a interdisciplinaridade, incentiva a resolução de questões complexas e o protagonismo dos alunos. No entanto, as pesquisas também apontaram desafios na implementação os quais precisam ser superados para que essas metodologias ativas alcancem todo o seu potencial na EJA. Além disso, destaca-se a importância de uma formação docente específica e direcionada para atender às demandas do público da EJA, garantindo que os educadores estejam devidamente preparados para implementar efetivamente essas abordagens inovadoras.

Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Em relação a utilização da ABP no ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil foram localizados apenas dois estudos (Pereira, 2012, Lima, 2021,).

Pereira (2012) buscou compreender a metodologia vigente no processo de ensino- aprendizagem da Língua Portuguesa em termos de compreensão leitora e implementar estratégias didáticas por meio do método ABP em turma de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental do Colégio Maria Quitéria, em Feira de Santana, Rio Grande

do Sul., com o intuito de melhorar a formação de leitores críticos. Além disso, o autor também procurou compreender como a ABP pode contribuir para a formação de leitores críticos e porque os estudantes brasileiros têm níveis de leitura abaixo da média mundial.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os alunos não conseguiram obter sucesso nas atividades com métodos tradicionais, tanto em relação à compreensão do texto quanto no aspecto gramatical. Todavia, leituras partilhadas sob os princípios da ABP propiciaram discussões proveitosas que resultaram em situações de descobertas de potencialidades individuais e desvendamento de textos (Pereira, 2012).

A metodologia da ABP, quando aplicada em conjunto com a Aprendizagem Cooperativa, estimulou a participação ativa dos alunos, fomentou discussões críticas e levou à descoberta de potencialidades individuais. Isso contribuiu para a formação de leitores mais críticos e autônomos, capazes de compreender e se comunicar com o mundo de maneira mais eficaz. A pesquisa reforçou a importância da transformação das práticas de leitura em sala de aula e recomendou a aplicação da ABP em vários contextos educacionais no Brasil como uma abordagem mais eficaz para o ensino de Língua Portuguesa (Pereira, 2012).

Lima (2021) abordou o uso de ABP e as plataformas digitais Google Sala de Aula e Toondoo para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa com alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de São Paulo, tendo como objetivo verificar contribuições dessa estratégia no desenvolvimento de multiletramentos, sendo observado que o uso da metodologia e dispositivos digitais contribuíram para prática leitora e escritora contextualizada à realidade dos alunos favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, metacognitivas e socioemocionais.

Além disso, os resultados do estudo evidenciaram que a Aprendizagem Baseada em Problemas estimulou a autonomia, autorregulação e autoaprendizagem, incentivando a participação ativa dos alu-

nos na construção do conhecimento. Lima (2021) também explorou a utilização de tecnologia digital na aprendizagem, destacando benefícios como a economia de materiais, leitura multiletrada e interação aluno-professor.

A busca de artigos científicos, teses ou dissertações de mestrado sobre a utilização da ABP no ensino de conteúdos de Língua Portuguesa, tendo como público-alvo alunos da EJA não retornou resultados, sendo encontrado apenas um trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Pampa, intitulado “Aprendizagem Baseada Em Problemas (ABP): proposta de aplicação prática para o ensino de português na educação a distância” de Richardt (2021).

O referido estudo teve como objetivo fazer uma análise da literatura no que se refere ao método, sob a ótica de John Dewey e Iran-dé Antunes, e apresentar proposta de aplicação da ABP para o ensino de Língua Portuguesa na educação a distância (EaD) no terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos (Richardt, 2021).

Segundo a autora, a aplicação da ABP no ensino de Língua Portuguesa não é uma abordagem convencional, pois as metodologias ativas não são amplamente difundidas nessa área, e em geral, enfrentam resistência tanto por parte de professores quanto de instituições de ensino. Por isso, ela sugere que, ao utilizar essa abordagem, se busque a opinião e a experiência dos estudantes, analisando seus comportamentos e reações para coletar informações relevantes sobre a viabilidade da aplicação do método na disciplina. Destacou também que no contexto da pandemia e do ensino remoto é muito importante a adoção de metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e tecnologia, enfatizando a necessidade de dominar a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem (Richardt, 2021).

As discussões sobre o uso dessas metodologias ativas e a aprendizagem associada à tecnologia devem ser amplamente difundidas, uma vez que o contexto atual exige a exploração dessas abordagens

para manter os estudantes motivados, mesmo de forma assíncrona. A pesquisa também levantou questionamentos sobre o sucesso da aplicação da ABP, as percepções dos estudantes, o impacto na motivação, o comprometimento dos alunos e o efeito na base de conhecimento e na dinâmica da sala de aula do professor (Richardt, 2021).

De acordo com o que foi mencionado por Pereira (2012), Lima (2021) e Richardt (2021), a ABP pode ser uma abordagem eficaz para o ensino de Língua Portuguesa, estimulando a participação dos alunos, desenvolvendo habilidades e adaptando-se ao ambiente de aprendizado contemporâneo.

A escassez de estudos sobre a utilização da ABP no ensino de conteúdos de Português, tendo como público-alvo alunos da EJA aponta para uma lacuna significativa na pesquisa educacional no contexto brasileiro. Portanto, se faz necessário o desenvolvimento de estudos nessa área, que apresenta grandes potencialidades para atender às necessidades específicas desse público, promover a eficácia do ensino de Língua Portuguesa na EJA e melhorar o acesso a uma educação de qualidade para os adultos que buscam aprimorar suas habilidades linguísticas e desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, o presente estudo pode contribuir não apenas para o avanço do conhecimento educacional, mas também para o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizado na EJA, atendendo a um grupo de estudantes muitas vezes negligenciado, mas que possui necessidades e potenciais únicos.

REFERÊNCIAS

ANASTACIO, Alexandra Silva; PEREIRA, Silvia. Aprendizagem Baseada em Problemas e Educação Nutricional: uma nova proposta metodológica de ensino para a Educação de Jovens e Adultos. **Educ. Teor. Prática**, v. 24, n. 46, p. 191-207, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São

Paulo, SP: Parábola,2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. *E-book*. 2011.

BRANDOLT, Thelma Duarte Delgado et al. (Re) construção de conhecimentos dos alunos da educação de jovens e adultos por meio do educar pela pesquisa. 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciênc. Soc. Hum.**, v.32, n.1, p.25-40, 2011.

BOROCHOVICIUS, Eli; TASSONI, Elvira Cristina. Aprendizagem baseada em problemas: Uma experiência no ensino fundamental. **Educ. Rev.**, v. 37, 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; TOMMASINI, Angélica. Aprendizagem baseada em problemas: experiências na Educação Profissional e Tecnológica. 2020.

CARDOSO, Luiz Antonio Soares; BORGES, Kamylla Pereira. Aprendizagem Baseada em Problemas: Uma proposta de intervenção para o ensino das Geociências na Educação Profissional e Tecnológica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. e29411729905-e29411729905, 2022.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Rev.Bras. Educ.**, p. 89-100, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUGHES CAPLOW, Julie A. et al. Learning in a problem-based medical curriculum:students' conceptions. **Med. Educ.**, v. 31, n. 6, p. 440-447, 1997.

IZAIAS, Renata Daphne Santos et al. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de ciências: um estudo sobre sua aplicabilidade na educação de jovens e adultos**. 2016.

KLEIN, Ana Maria; GURIDI, Verônica. Construtivismo, ABP e formação de professores. **Com Ciência**, n. 115, p. 0-0, 2010.

LIMA, Priscilla Alves. Aprendizagem baseada em problemas e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de multiletramentos em Língua Portuguesa. **Intercâmbio**, v.48, 2021.

LEDOUX, Ana Flávia Rodrigues de Sousa; BARBOSA, Mayara Lustosa de Oliveira; SILVA, Juliana Rocha de Faria. Metodologias ativas no ensino de ciências e biologia na educação de jovens e adultos: uma revisão sistemática. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-25, 2023.

MATTAR, João. **Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto;

MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v.2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PEREIRA, Glauce Maciel Barbosa. **O ensino de língua portuguesa a partir da aprendizagem baseada em problemas (ABP): formando leitores críticos**. 2012. Tese de Doutorado. Universidad de Salamanca.

PEROZINI, Renata et al. Uso de aprendizagem baseada em problemas no ensino de física no ensino de jovens e adultos: use of problem-based learning in physics teaching in a youth and adult education. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 8, n. 2, p. 98-112, 2019.

RAMOS, M. G; LIMA, V. M. do R; ROCHA-FILHO, J. B. da. A Pesquisa como prática na sala de aula de Ciências e Matemática: um olhar sobre dissertações. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. v. 2, n. 3, p. 53-81, nov.2009. Disponível em: <http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/03/maurivan.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2011.

RICHARDT, Camila da Costa Lacerda Tolio. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): proposta de aplicação prática para o ensino de português na educação a distância. 2021.

VALENTE, José Armando.; ALMEIDA, Maria Elizabeth.Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 17, n. 52, p.455-478, 2017.



APRENDIZAGEM COLABORATIVA: desafios da educação durante e depois da Pandemia do COVID-19

Francisco das Chagas Rodrigues Mendonça¹
Betânia Oliveira Barroso²

Resumo: O presente estudo destaca a relevância da aprendizagem colaborativa e da integração das mídias digitais no cenário educacional durante e após a pandemia de COVID-19, com foco nas escolas de Alto Alegre do Pindaré, no Maranhão. Os desafios enfrentados na transição para o ensino online, juntamente com as desigualdades no acesso à tecnologia são pontos relevantes deste documento. A aprendizagem colaborativa emerge como uma ferramenta valiosa para enfrentar essas dificuldades, incentivando os alunos a trabalhar em conjunto, mesmo à distância, com o apoio de recursos digitais. No entanto, é evidente que as disparidades digitais se aprofundaram durante a pandemia, ressaltando a necessidade de garantir igualdade de oportunidades para todos. A formação dos professores também é destacada como um componente crucial, uma vez que nem todos estavam preparados para lidar com as ferramentas digitais e práticas pedagógicas inovadoras necessárias. Embora investimentos tenham sido feitos em tecnologia em parte das escolas de Alto Alegre do Pindaré, a eficácia dessa integração

1 Graduado em Geografia pela UEMA, Mestrando pela UFMA de Imperatriz. xmendoncax@gmail.com

2 Doutora em Educação pela UNB, atual Coordenadora do PPGFOPRED/UFMA. Imperatriz. betania.barroso@ufma.br

precisa ser cuidadosamente avaliada. O verdadeiro sucesso educacional não se resume apenas à disponibilidade de recursos tecnológicos, mas sim de um longo e delicado progresso de alunos, que depende diretamente da qualidade do ensino ministrado pelos professores. Em resumo, a aprendizagem colaborativa surge como uma estratégia essencial para superar os desafios educacionais na pandemia e no futuro. A inclusão digital e a formação dos professores são fundamentais para garantir uma educação mais resiliente e inclusiva

Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa. Formação dos Professores. Ferramentas Digitais. Inclusão Digital.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem acontece de diversas formas e em diversos espaços, sendo diretamente ligada ao meio histórico social e processos cognitivos. Aqui não se pretende ter a ousadia de explicar as variáveis existentes dentro dos processos de ensino-aprendizagens, tão bem abordados por grandes autores como Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), B.F. Skinner (1904-1990), Carl Rogers (1902-1987), Paulo Freire (1921-1997), entre outros grandes nomes que abordam de forma profunda os processos de desenvolvimento humano e o desenvolvimento da aprendizagem. Aqui se busca analisar e identificar alguns desafios que ficaram evidentes nos processos de ensino-aprendizagem durante e depois da Pandemia do COVID-19. Como os alunos foram “obrigados” a se tornarem protagonistas do seu processo de aprendizagem? Professores e alunos utilizaram ferramentas e metodologias da aprendizagem colaborativa durante e depois da Pandemia em suas práticas?

Essas inquietações são parte inicial de um estudo mais amplo que está sendo desenvolvido no Programa de Formação Docente de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, junto ao Programa de Pós-graduação em Formação Docen-

te em Práticas Educativas – PPGFOPRED. Busca-se entender como professores e alunos das escolas de Alto Alegre do Pindaré MA, utilizaram e utilizam as tecnologias nas aulas durante a pandemia e no pós-pandemia, e quais foram os desafios encontrados para se efetivar os processos de aprendizagem muitas vezes mediados por meios tecnológicos até então, poucos utilizados com essa finalidade.

Não há como abordarmos toda complexidade que esse assunto merece, mas faremos apontamentos teóricos importantes que, servirão de base para estudos em publicações futuras a respeito de como a utilização de meios tecnológicos podem ser utilizados nos processos de aprendizagem colaborativa. O estudo que está sendo desenvolvido e fará uso de métodos da pesquisa-ação. “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, [...]” (TRIPP. 2005, p. 445). Tripp deixa claro como a pesquisa-ação é importante para essa finalidade, pois o pesquisador faz parte de todo o processo e ao final contribui com todos os envolvidos. Neste trabalho faremos uso da pesquisa bibliográfica na busca de autores que respaldam a temática aqui abordada.

Demo (2000, p. 295), faz boa definição de como a aprendizagem é complexa, ele faz referência as adversidades que perfazem todos os processos. “A aprendizagem é jogo de sujeitos, troca bilateral de teor dialético, contraponto entre conhecimento e ignorância, autonomia e coerção.” Aqui se evidencia essa complexidade inerente ao processo de aprendizagem. Descreve a aprendizagem como uma interação ativa entre indivíduos (os “sujeitos”) e como um processo dinâmico de troca de conhecimento e experiências. A palavra “dialético” sugere que essa troca envolve um diálogo ou confronto de diferentes perspectivas, o que pode enriquecer a compreensão. A aprendizagem é caracterizada como um contraponto entre o que o sujeito já conhece (conhecimento) e o que ele ainda não conhece (ig-

norância). Nesse sentido, a aprendizagem é vista como um meio de superar a ignorância por meio da aquisição de conhecimento. Além disso, o texto destaca a dualidade entre a autonomia do sujeito e a coerção. Isso significa que a aprendizagem pode ocorrer de maneira autônoma, quando o aprendiz assume a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem, ou de maneira coercitiva, quando há pressões externas para aprender. A escolha entre autonomia e coerção pode influenciar a qualidade e a eficácia da aprendizagem.

A aprendizagem é apresentada como um campo de possibilidades e oportunidades para o crescimento e desenvolvimento. No entanto, essas oportunidades só se concretizam se o sujeito souber aproveitá-las. A história e as experiências passadas do sujeito desempenham um papel importante nesse processo, influenciando a capacidade de aprendizagem e o aproveitamento das oportunidades de forma eficaz.

Em entrevista ao Portal Escola Conectada Morin (2008) destaca que as escolas frequentemente se caracterizam por serem previsíveis demais e excessivamente burocráticas. Essas características podem reduzir o potencial estimulante tanto para os bons professores quanto para alunos. A rigidez dos métodos pedagógicos e a ênfase em abordagens tradicionais têm contribuído para a percepção de que a escola não está acompanhando o ritmo das mudanças na sociedade e no mundo, que estão em constante evolução. Morin (2008, p. 01) afirma que “A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. A escola é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos.”

A reflexão proposta por Morin (2008), ressalta a necessidade de transformações na educação, com a finalidade de tornar o ambiente escolar mais dinâmico, adaptável e inspirador. A escola deve se reinventar, buscando se alinhar com as expectativas e necessidades dos alunos, bem como com as demandas de uma sociedade em constante

transformação, para, assim, cumprir plenamente o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA

No Brasil, em março de 2020 as redes de ensino públicas e privadas suspenderam temporariamente as aulas, em combate à pandemia do novo corona vírus chamado de COVID-19. O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), propõe aos líderes dos sistemas e organizações educacionais que desenvolvam planos para a continuidade dos estudos por meio de modalidades alternativas, enquanto durar o período de isolamento social, haja vista a necessidade de manter a educação das crianças, jovens e adultos. (CORDEIRO, 2020, p. 02)

Cordeiro (2020) evidencia como a pandemia impactou o processo educacional de forma abrupta. A pandemia de COVID-19 teve um impacto profundo nas atividades escolares, tanto no Brasil quanto em todo o mundo. O surgimento do vírus e a rápida disseminação da doença levaram a uma série de medidas de saúde pública que incluíram o fechamento de escolas e a implementação de estratégias de ensino à distância. Essas mudanças inesperadas e sem precedentes desencadearam uma série de desafios e transformações significativas no cenário educacional.

Esse contexto obrigou educadores e sistemas de ensino a realizarem adaptações significativas em seus métodos de ensino, buscando recursos adequados para a instrução digital. Professores e alunos se esforçaram para se tornarem mais proficientes no uso de tecnologia, a fim de facilitar o ensino a distância por meio da modalidade de ensino remoto. A utilização de meios tecnológicos como internet de alta velocidade, smartTVs, tabletes, notebooks, smartphones etc. se tornaram obrigatórios de norte a sul do país.

Todos esses dispositivos tecnológicos são recursos valiosos e ferramentas essenciais para promover a inclusão social e facilitar a colaboração no processo de ensino-aprendizagem, mas, de acordo com Kenski (2003), obter as máquinas não é suficiente para aprender a usar de forma correta, para efetivar sua utilização é preciso buscar informações com os mais experientes, participar de formações e buscar compreender ao máximo seu funcionamento. Cordeiro (2020, p. 04), evidencia que “No entanto, muitos professores ainda veem a tecnologia em sala de aula como mais uma ferramenta de ensino onde por muitas vezes, aplicam a mesma metodologia tradicional de ensino o que pode significar um retrocesso diante dos avanços tecnológicos no qual vivemos.”

Os dispositivos tecnológicos são recursos valiosos para promover a inclusão social e a colaboração no ensino-aprendizagem. No entanto, apenas possuí-los não basta. É essencial buscar informações com especialistas, participar de formações e compreender seu funcionamento de forma abrangente Kenski (2003). Além disso, é preocupante que muitos professores continuem a utilizar a tecnologia na sala de aula de maneira tradicional, ignorando os avanços tecnológicos como apontado por Cordeiro (2020). Isso pode representar um retrocesso no contexto tecnológico atual. Como os professores se veem diante desses desafios? Podemos aqui apontar um culpado para a falta de preparo do professor partindo da premissa que ele deveria ser mais capacitado dentro do processo educacional? Kenski (2023) faz alguns apontamentos relevantes sobre essa temática, Kenski (2003, p. 51), contribui deixando claro que:

Mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, no meio de todos esses movimentos e equipamentos, o que vai fazer diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender.

Para Demo (2000, p. 297)

Se o fenômeno da aprendizagem dos alunos, que depende em grande parte da aprendizagem dos professores, não ocorrer na qualidade esperada e pleiteada, nada ocorreu de importante na escola, mesmo que funcione gerencialmente bem, tenha todos os instrumentos didáticos, inclusive computadores e parabólica.

Quando se faz um olhar mais abrangente podemos correr o risco de acreditar que é comum além das aulas expositivas, integram-se metodologias ativas, projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas, gamificação, uso de mídias digitais e outras estratégias que possam engajar os estudantes, despertar sua curiosidade e estimular sua participação ativa no processo educacional. Mas, quando usamos o prisma da realidade educacional brasileira, ficam evidentes que essas “inovações” inseridas em contextos sociais desiguais em escolas sem recursos, diante de professores habituados com o tradicional e com muitos alunos expostos há diversos problemas sociais e econômicos, infelizmente as possibilidades não são animadoras. O isolamento social experimentado durante a pandemia tornou ainda mais evidente o distanciamento social que já estava presente antes desse período.

A verdadeira medida de sucesso de uma escola não é apenas sua eficiência administrativa ou a disponibilidade de recursos tecnológicos, mas sim o progresso educacional dos alunos. Isso depende diretamente da qualidade da aprendizagem proporcionada pelos professores. Se os alunos não estão adquirindo conhecimento, desenvolvendo habilidades e atingindo os objetivos educacionais desejados, então a escola não está cumprindo sua missão principal, independentemente de quão bem ela esteja organizada ou equipada do ponto de vista estrutural.

A qualidade da aprendizagem dos alunos deve ser o foco central de qualquer instituição educacional, e isso está intrinsecamente

ligado ao desempenho e à eficácia dos professores. Portanto, a aprendizagem dos professores desempenha um papel crucial na promoção do aprendizado dos alunos, e o sucesso escolar só pode ser avaliado de maneira significativa quando ambos, aprendizado dos professores e aprendizado dos alunos, estão ocorrendo na qualidade esperada. São muitos os desafios que os professores enfrentam diariamente, falta de formação adequada, falta de equipamentos adequados, alunos sem ferramentas tecnológicas, etc.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA E O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS DE ALTO ALEGRE DO PINDARÉ - MA

A aprendizagem colaborativa e o uso de mídias digitais representam uma interseção dinâmica no contexto educacional contemporâneo. Essa abordagem tem ganhado crescente relevância com os avanços tecnológicos, e oferece oportunidades significativas, bem como desafios, no processo de ensino-aprendizagem. Nesta discussão, exploraremos como a colaboração entre estudantes, aliada ao emprego de ferramentas digitais, está redefinindo a aquisição, compartilhamento e aplicação do conhecimento. Vamos examinar de que forma essa sinergia está moldando a educação e quais os obstáculos que surgem à medida que avançamos nesse cenário educacional em constante transformação. Para Torres e Irala (2014, p. 61),

A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assi-

milar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma.

A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa são metodologias amplamente apoiadas atualmente por diversos autores. Essas abordagens têm o potencial de fomentar uma aprendizagem mais ativa ao estimular o pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas, bem como a capacidade de autorregulação no processo de ensino-aprendizagem. Aqueles que apoiam essas abordagens argumentam que elas capacitam os alunos a assumirem maior responsabilidade por seu próprio aprendizado, o que, por sua vez, os ajuda a assimilar conceitos e construir conhecimento de forma mais autônoma.

A aprendizagem colaborativa e cooperativa não são inovações recentes, mas, sim, abordagens educacionais que se originaram a partir de várias correntes do pensamento pedagógico. Para Torres e Irala (2014) a aprendizagem colaborativa e cooperativa tem raízes que remontam a diversas correntes do pensamento pedagógico. Essas práticas não são recentes, sendo que a origem da aprendizagem cooperativa pode ser traçada até a Grécia Antiga, e seu desenvolvimento contemporâneo teve início com os primeiros psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia no início do século XX.

Como as escolas de Alto Alegre do Pindaré, com uma população de 31.943 mil habitantes de acordo com o IBGE em 2020 que abriga uma população estudantil de 7.768 alunos na rede municipal de educação, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem inserido a tecnologia digital e consequentemente as práticas colaborativas de ensino aprendizado em parte significativa das escolas de sua rede?

Desde 2017, o município tem realizado investimentos significativos na revitalização da rede municipal de educação. Entre eles, destacam-se: reformas, ampliações, climatização, implementação de

mídias digitais e formação de professores. Mais recentemente entre 2020 e 2023, algumas escolas, como a UI Arco-íris – INEP 21240620, o Centro de Aprendizagem Nizeth Oliveira Ribeiro – INEP 21279349 e a UE Deures de Deus Moreno Dias Carneiro – INEP 21080020, foram equipadas com um número considerável de recursos tecnológicos, que incluem: lousas digitais, tablets para os alunos, notebooks, TVs de LCD, câmeras de monitoramento, projetores, impressoras 3D e internet de alta velocidade. No entanto, se faz necessário analisar mais cuidadosamente todo esse cenário inovador para compreender de forma profunda como as tecnologias implementadas nessas escolas estão contribuindo ou não para a melhoria do processo de aprendizagem. Cordeiro (2020, p. 10) contribui evidenciando que:

Vale ressaltar que nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira.

Ela destaca que nem todos os educadores estão preparados para lidar com as ferramentas digitais que se tornaram essenciais para o ensino à distância ou nas escolas que dispõem desses recursos. A pandemia forçou a necessidade de adaptação rápida e eficaz ao ambiente digital, o que tem representado um desafio significativo para muitos professores.

A análise adequada de integração de todos esses recursos às práticas pedagógicas colaborativas, como discutido anteriormente, representa um desafio significativo nas escolas de Alto Alegre do Pindaré. A incorporação efetiva da tecnologia na aprendizagem, que envolve o acesso a recursos educacionais digitais, ferramentas de comunicação, ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas de colaboração, oferece um vasto leque de oportunidades para pesquisa, exploração de informações, desenvolvimento de projetos e compartilhamento de resultados. Essa abordagem enriquece a experiên-

cia educacional de todos os envolvidos, destacando a importância da aprendizagem colaborativa apoiada pelas mídias digitais.

No entanto, para que todos esses avanços tecnológicos surtam o efeito desejado de inclusão, é essencial que sejam efetivamente incorporados às atividades educacionais. A responsabilidade recai sobre a escola, que deve adotar abordagens pedagógicas mais dinâmicas, voltadas para potencializar o processo de aprendizagem dos alunos. Isso envolve estimular o pensamento crítico, engajamento maior da família e confrontar o senso comum, proporcionando uma educação que esteja alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Explorar e investigar como a interação entre a aprendizagem colaborativa, o uso das mídias digitais e o fazer pedagógico podem ou não ser uma base para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras e eficazes.

Kenski (2003, p.87) explica:

Ações cooperativas e colaborativas de avanço no conhecimento libertam os alunos para novas aprendizagens e progressos em relação ao seu aprendizado. Ou seja, é uma educação voltada para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos em colaboração, em um novo processo de formação de cidadãos preocupados com a realidade local e com o mundo.

Essa afirmação deixa claro a importância das ações cooperativas e colaborativas no avanço do conhecimento e no desenvolvimento dos alunos. Essas abordagens educacionais buscam libertar os alunos para novas aprendizagens e progressos, permitindo que eles se engajem ativamente no processo de aprendizado. É um método de ensino que envolve a participação ativa de um grupo de alunos trabalhando juntos para alcançar objetivos comuns de aprendizagem. Nesse tipo de abordagem, os estudantes são encorajados a interagir e colaborar uns com os outros, compartilhando conhecimentos, habilidades e experiências para aprimorar sua compreensão de um determinado assunto.

No contexto da pandemia, as escolas de Alto Alegre do Pindaré, assim como em muitas outras regiões, adotaram a aprendizagem colaborativa como uma estratégia para continuar a educação de seus alunos, mesmo em meio a desafios significativos. A aprendizagem colaborativa envolveu os alunos trabalhando juntos, mesmo que remotamente, para aprender e resolver problemas.

No entanto, a transição para essa abordagem de aprendizagem também trouxe um novo conjunto de desafios, especialmente para as famílias. Com as atividades de ensino sendo realizadas de forma síncrona e assíncrona, tendo horários específicos em que todos os alunos deveriam estar online ao mesmo tempo e outros momentos atividades assistidas em que as famílias se viram mais envolvidas no processo educacional de seus filhos. Elas tiveram que ajudar seus filhos a acessar e completar as atividades, o que muitas vezes exigiu um maior envolvimento e supervisão.

Para algumas famílias, essa mudança foi desafiadora, para outras nem chegou a acontecer por falta de equipamentos adequados. Essas famílias não estavam acostumadas a acompanhar de perto a educação de seus filhos nesse formato. O novo ambiente educacional, com suas demandas e exigências, pode ter parecido complexo e desconhecido. Portanto, algumas famílias se sentiram no meio de um mundo novo e exigente. o que significa que elas se viram diante de um cenário educacional desafiador e complexo, que exigia uma participação mais ativa do que estavam acostumadas e muitos não tinham condições para acompanhar essas atividades.

Isso destaca a importância não apenas de apoiar os alunos, mas também de apoiar as famílias durante todo o processo, reconhecendo que a aprendizagem colaborativa também implicou um maior envolvimento dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos.

Em suma, a importância das ações cooperativas e colaborativas na educação é inegável. Essas abordagens permitem que os

alunos se tornem protagonistas ativos de seu próprio processo de aprendizado, capacitando-os a enfrentar desafios de forma mais eficaz. Ao trabalharem em conjunto para atingir objetivos comuns, os estudantes não apenas compartilham conhecimentos, habilidades e experiências, mas também fortalecem sua compreensão e domínio dos conteúdos. Portanto, a aprendizagem cooperativa e colaborativa representa uma abordagem educacional valiosa que impulsiona o progresso do conhecimento e o desenvolvimento dos alunos, preparando-os para um futuro de aprendizado contínuo e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados na educação, tanto durante quanto após a pandemia de COVID-19, destacam a relevância das abordagens colaborativas na superação de obstáculos educacionais. Durante a pandemia, as escolas se depararam com inúmeros desafios, como a necessidade de transição rápida para o ensino online ou híbrido, as disparidades no acesso a recursos tecnológicos e as dificuldades de engajar os alunos remotamente se tornaram evidentes.

Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa se revelou uma estratégia importante, mesmo que em partes. Ela permitiu que alguns alunos continuassem a interagir e a trabalhar juntos, mesmo à distância. Através do uso de mídias digitais, as escolas de Alto Alegre do Pindaré - MA e do Brasil tentaram manter a conexão entre os estudantes e promover um ambiente de aprendizado participativo. Houve mesmo que timidamente o compartilhamento de conhecimento, colaboração nas atividades e na resolução de problemas e mantivessem um senso de comunidade.

No entanto, os desafios persistem, uma vez que a pandemia trouxe à tona as disparidades no acesso à tecnologia e à internet, ampliando as lacunas de aprendizado. Famílias foram exigidas ao máximo e houve muitas lacunas em todo o processo. Portanto, é crucial

que as escolas continuem na buscar maneiras de garantir um acesso equitativo à tecnologia e promover a inclusão digital.

À medida que nos afastamos da pandemia, é evidente que a aprendizagem colaborativa permanecerá como uma ferramenta valiosa na educação. Ela não apenas ajuda a superar desafios, mas também fortalece a capacidade dos alunos de trabalhar em equipe, resolver problemas e adquirir habilidades sociais essenciais. Portanto, a promoção da aprendizagem colaborativa, combinada com esforços para enfrentar as disparidades digitais, é fundamental para uma educação mais resiliente e inclusiva no futuro.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. e-PUB. Porto Alegre. Penso, 2018.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação**: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem**: atualidade de Paulo Freire. Revista da ABENO, 7(1), 20–37. 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Kindle. Papirus, 2003.

MORAN, José Manuel. **Aprendizagem Significativa**. Portal Escola conectada, [entrevista], 2008. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, p. 443-466, 2005.



CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS: as brincadeiras na educação infantil e seus impactos nas relações sociais

Maria Regina dos Santos Costa¹
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro²

Resumo: As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem o desenvolvimento intelectual e social. O presente trabalho tem como tema “Caminhos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças: as brincadeiras na educação infantil e seus impactos nas relações sociais” e como objetivo, analisar as situações didáticas que envolvem as brincadeiras, como elas estão sendo organizadas e desenvolvidas, de modo a promover a aprendizagem e desenvolvimento intelectual e social das crianças pequenas, na Educação Infantil, em uma instituição do município de Alto Alegre do Pindaré - MA. Diante disso, destacamos a importância de se compreender a relevância das brincadeiras no cotidiano da vida escolar das crianças pequenas. Para atingir o objetivo deste trabalho, fez-se um levantamento bibliográfico, evidenciando, dessa

- 1 Aluna do curso de Pós-graduação: Em formação docente em práticas educativas (PPGFOPRED). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Imperatriz-MA. pedagogaregina37@gmail.com
- 2 Professora do curso de Pós-graduação: Em formação docente em práticas educativas (PPGFOPRED). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Imperatriz-MA. karla.bianca@ufma.br

forma, as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento intelectual e social da criança.

Palavras-chave: Brincar. Criança. Desenvolvimento Intelectual e Social

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de um projeto de pesquisa em andamento que investiga as implicações das brincadeiras nas relações sociais das crianças pequenas. A temática se faz importante na medida que a brincadeira traz influência no desenvolvimento integral das crianças, e ainda por meio das atividades lúdicas as crianças podem experimentar, explorar, inventar e criar situações do seu cotidiano, se relacionar com seus pares. Tudo isso são fatores determinantes para compreensão do universo em que vivem e estão inseridas.

Compreendemos a etapa da educação infantil como uma das fases mais importantes da vida, pois, é nesse período que acontece grandes descobertas, onde os mais variados assuntos serão trabalhados. Ao proporcionarmos momentos lúdicos na rotina das crianças de educação infantil, estamos contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual e na formação da sua identidade. Além disso, os jogos e brincadeiras possibilitam as crianças se expressarem e criarem vínculos afetivos com seus pares, desenvolvendo suas capacidades motoras, cognitivas e sociais.

Vygotsky (1991) afirmou que, por meio da brincadeira, se cria zonas de desenvolvimento proximal, capazes de promover saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Ao tratarmos sobre o tema das brincadeiras, somos levados a refletir acerca das implicações do ato de brincar no processo de ensino-aprendizagem, o que nos leva a compreender que essa prática, é a atividade principal na infância.

As brincadeiras na educação infantil tem sido objeto de investigação científica e, dentre os objetivos dos estudos relacionados a esse objeto, pesquisadores tem caracterizado suas peculiaridades intrínsecas, bem como a identificado as suas implicações para o desenvolvimento integral da criança. Assim, a partir das brincadeiras as crianças podem desenvolver funções psicológicas importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação.

O interesse pelo objeto de estudo em questão, emergiu das observações feitas no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, onde atuei como professora nessa etapa. A partir desse contexto, foi possível constatar, em diversos episódios, a substituição das brincadeiras por atividades de escrita forçada e atividades dirigidas. As professoras e gestores escolares justificavam tal abordagem sob a premissa de preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental.

Diante de momentos observados no cotidiano escolar, enquanto profissional que atuava na Educação Infantil, percebemos que são raros os momentos de brincadeiras e, quando esses acontecem, possuem o único objetivo de “passar o tempo”. Com isso, as crianças perdem o interesse rápido e se dispersam por estarem muito tempo em uma única brincadeira. Destacamos, ainda, que não há uma rotina escolar estabelecida, onde as crianças tenham momentos lúdicos com jogos interativos, brincadeiras de faz de conta e outras brincadeiras que possibilitem que as crianças se socializem e criem vínculos afetivos entre si.

A partir dessa realidade apresentada, surge a questão problematizadora do projeto de pesquisa em andamento, a saber: as situações didáticas que envolvem as brincadeiras possibilitam as crianças relacionar-se com outras pessoas e ainda manifestar suas curiosidades e interesses? Nesse sentido, delimitamos nosso objeto de pesquisa, na perspectiva de analisar as reais intencionalidades dos momentos lúdicos desenvolvidos na instituição de educação infantil pesquisada,

isto é, se estas brincadeiras estão sendo planejadas e desenvolvidas de modo que as crianças se desenvolvam socialmente.

Na tentativa de responder nossa questão problematizadora, traçamos como objetivo geral, analisar as situações didáticas que envolvem as brincadeiras e se elas estão sendo organizadas e desenvolvidas intencionalmente, de modo a promover a aprendizagem e desenvolvimento intelectual e social das crianças pequenas, em uma instituição de Educação Infantil, no município de Alto Alegre do Pindaré - MA. Com a finalidade de alcançar o objetivo geral, organizamos nossa pesquisa em torno dos seguintes objetivos específicos: compreender as concepções teórico-metodológicos das professoras sobre a importância do brincar no desenvolvimento social das crianças; identificar quais referências teóricas embasam as práticas relacionadas às brincadeiras das professoras de educação infantil; Descrever como estão sendo organizadas e desenvolvidas as brincadeiras nas turmas de crianças de 5 anos que cursam o Pré II última etapa da educação infantil.

É importante ressaltar, que esta pesquisa está em andamento³, no entanto, não temos dados gerados no lócus de investigação. Até o momento foi realizada apenas uma revisão bibliográfica, entendida como “[...] desenvolvida a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente de material disponibilizado na internet” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). Assim temos como suporte teórico Vygotsky (1998), Maluf (2003), Kishimoto (1997 e 2007), Santos (1997), dentre outros. O nosso propósito é apresentar reflexões teóricas para que os professores e professoras compreendam a relevância das brincadeiras no cotidiano escolar e possam utilizá-las como um eixo norteador no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

3 Pesquisa em andamento no PPDFOPRED, sob orientação da Profa. Dra. Karla Bianca

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS: algumas reflexões teóricas

Na educação infantil constatamos infinitas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento das crianças a partir das brincadeiras e jogos, isso pode ser constatado quando revisitamos a história, e vemos diversos autores tendo interesse em pesquisar sobre a questão do brincar, do jogo, do brinquedo e da brincadeira na Educação Infantil.

A presente pesquisa adotará uma abordagem qualitativa e interventiva para que seja observado as implicações das brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de educação infantil. Conforme afirmado por Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar os significados e as experiências das pessoas dentro de seus contextos sociais. Por meio dessa abordagem, buscaremos ter uma compreensão mais profunda e contextualizada desse objeto de estudo, levando em consideração a interação entre os sujeitos e o ambiente em que estão inseridos.

Como instrumentos para a geração de dados, faremos o uso da observação participante, com o foco em analisar de forma participativa, o cenário escolar das crianças, para observar as crianças em diferentes contextos de brincadeiras, como sala de aula e nos momentos livres fora da sala.

Ludke e André (1986) vem nos dizer que:

A observação é um método de análise visual que consiste em se aproximar do ambiente natural em que um determinado fenômeno ocorre, visando chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos investigados. Precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática, o que implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho a ser realizado.

No campo teórico utilizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico utilizando os seguintes autores: Vygotsky (1998), Maluf (2003), Kishimoto (1997 e 2007), Santos (1997) e Machado (2003), trazemos a baila esses autores pois eles(as) discutem teoricamente sobre as brincadeiras enquanto atividade principal, que exercem papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e precisa ser implementado nas instituições de Educação Infantil como prática prioritária. Entendemos, dessa forma, que brincando a criança desenvolve habilidades como criatividade, concentração e senso de colaboração.

A brincadeira possibilita ainda que a criança se aproprie da cultura historicamente construída e de seus instrumentos, tais como a linguagem escrita. Kishimoto (2001) afirma que o brincar desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento infantil. Dentre as contribuições, a autora reforça que, por meio da brincadeira, a criança constrói e reconstrói sua linguagem, estabelecendo a partilha de significados. Além disso, ela começa a dominar seu próprio corpo, o que lhe permite explorar e experimentar de forma mais ampla seu potencial motor. A partir das interações proporcionadas pela brincadeira, desenvolve-se o senso de cooperação, permitindo que a criança aprenda a colaborar com os outros e a se relacionar de forma mais harmoniosa.

A temática em discussão tem sido abordada nos documentos curriculares há bastante tempo, visando garantir a incorporação das brincadeiras como atividade central na Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), por exemplo, já defendia que, é no lúdico que a criança reflete sua realidade assimilada, criando e recriando, atribuindo novos significados nos elementos de seu cotidiano. Assim, “a brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade” (BRASIL, 1998, p. 27).

Em continuidade o documento diz ainda que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver capacidades importantes tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

De acordo com documento a ludicidade na educação infantil tem papel importante para haja uma aprendizagem interativa e prazerosa, pois através do mesmo a criança aprende brincando.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009) vêm nos dizer que a criança é:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12)

“Brincar é muito importante, pois enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários ao seu crescimento” (BETTELHEIM, apud MALUF, 2003, p.19).

O Referencial Curricular Nacional (1998) diz que,

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, 1998, p.28)

De acordo com o exposto consideramos a importância da observação e do registro do professor nos momentos lúdicos ocorridos no espaço escolar, a partir dessas observações o educador poderá analisar e refletir sobre os processos ocorridos no desenvolvimento intelectual e social da criança. Acreditamos que ele passará entender que a brincadeira não é somente um passatempo, mas uma atividade que propicia para criança um amadurecimento das suas ideias, o que faz com que ela consiga perceber o mundo no qual está inserida, construindo assim sua própria personalidade.

Kishimoto (2007, p.20), remete o conceito do brincar como uma atividade dotada de uma significação social precisa, que necessita de uma aprendizagem.

A aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção. O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. (VYGOTSKY, 1998, p.134).

Os efeitos do brincar vêm sendo investigados pelos pesquisadores que consideram a ação lúdica como meta, comunicação, ou seja, a possibilidade da criança compreender o pensamento e a linguagem do outro. Portanto, o brincar implica uma relação cognitiva e representa a potencialidade para interferir no desenvolvimento infantil, além de ser um instrumento para a construção do conhecimento do aluno (VYGOTSKY, 1998, p. 97).

Vygotsky (1998) defende que a brincadeira é uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Como bem ressalta Kishimoto e Santos (1997, p.24):

Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção.

De acordo com as autoras, o brincar estimula a linguagem da criança, bem como as interações entre elas. Essas formas de comunicação que ocorrem durante as brincadeiras são indícios das aprendizagens das crianças, pois, brincando o aspecto cognitivo e o corpo da criança ficam estimulados e ativos, levando-a dominar o que já é conhecido quanto conhecer situações novas.

Maluf (2003, p.33) pontua que “as crianças se comunicam através do brincar e por meio dele tornam-se operativas”. Diante do exposto entendemos, que todos os diálogos e formas de comunicação que envolve o brincar, como por exemplo as conversas sobre as brincadeiras realizadas, são indícios das aprendizagens das crianças. Santos (1995) diz que:

O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para criança, constituindo-se em uma peça importantíssima a sua formação, seu papel transcende o mero controle de habilidades, é muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p. 4).

Diante do exposto fica evidente que quando a criança brinca, ela desenvolve várias habilidades ao mesmo tempo e professor de educação infantil tem o papel de organizar e intermediar esse processo educativo, ele deve pensar e planejar atividades que priorizem as brincadeiras em sua rotina diária, efetivando a prática do brincar como eixo norteador do seu planejamento pedagógico.

É fatídico que o brincar seja incluído no contexto escolar, sem que seja imposto pelos adultos, sendo dessa forma possível as crian-

ças com o direito de escolher e opinar sobre a brincadeira, podendo modifica-las ou criar novas formas de brincar-la.

Entende-se que na Educação Infantil o professor precisa compor conscientemente um conhecimento teórico e prático sobre a influência da ludicidade no processo de aprendizagem da criança. Assim, ele precisa compreender a arte do brincar como uma ferramenta poderosa no processo de ensino. Por meio das brincadeiras pode-se conhecer melhor o íntimo de cada indivíduo envolvido. O olhar crítico e pedagógico precisa estar correlacionado diretamente sobre as crianças. Abrindo assim a possibilidade de descobrir as dificuldades de aprendizagem, se a criança é sociável ou não, se interage bem com outras crianças e os problemas que possa estar acontecendo.

Em suma, vimos que o brincar na Educação Infantil deve ser compreendido como um fator importante e essencial para aprendizagem das crianças pequenas. Propor situações didáticas a partir das brincadeiras pode ser mais eficiente e produtivo do que alguns métodos tradicionais utilizados, pois, compreendemos que as brincadeiras possibilitam a criança a se desenvolver em atos do seu dia a dia, quaisquer que sejam as brincadeiras, a criança sempre vai desenvolver aspectos culturais, social, cognitivos e físicos.

ANÁLISE DAS DISCUSSÕES

De acordo com Lima e Miotto (2007), no caso da pesquisa bibliográfica, a leitura é a principal técnica, sendo através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência. Nosso referencial bibliográfico é composto de autores e estudiosos que iluminam a nossa compreensão acerca das brincadeiras, no cotidiano escolar das crianças.

Com base nas leituras e reflexões teóricas apresentadas, constatamos que a brincadeira proporciona aprendizagem e desenvolvi-

mento social das crianças, pois brincando a criança aprende, e essa aprendizagem perpassa pelo o ambiente físico e social que a ela vive. Assim, as crianças precisam ser estimuladas tanto no ambiente escolar quanto na família, para que essa aprendizagem seja eficaz e de qualidade.

Vygotsky nos diz que:

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 1998, p.108).

É por meio das brincadeiras que as crianças conseguem ter uma relação natural com outras pessoas. Ao garantirmos momentos de brincadeiras na rotina das crianças estamos possibilitando que elas construam relações interpessoais e trocas recíprocas, o que consideramos ser de suma importância para a formação integral da criança.

O ato de brincar é a maior e melhor manifestação da criança sobre sua compreensão e seu conhecimento sobre o mundo. A partir das brincadeiras a criança desenvolve aprendizagens significativas no seu desenvolvimento.

Através da brincadeira a criança interage, se socializa, se desenvolve, evolui, e aprende a conciliar conflitos com seus pares, o que facilitará a ela em criação de vínculos afetivos duradouros. Pois ao brincar a criança consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades, e tantos outros sentimentos e emoções. Brincando a criança desenvolve sua memória, sua linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade, cria relações afetivas com o outro, se conhece e conhece o outro.

Diante disso, acreditamos que o planejamento de atividades lúdicas na rotina diária das crianças de educação infantil implicará de maneira positiva na aprendizagem e desenvolvimento físico, social,

cultural, afetivo, cognitivo das crianças. Ou seja, a criança conseguirá se desenvolver como um todo.

A partir das análises decorrentes das leituras do nosso referencial teórico, entendemos que as instituições de educação infantil precisam investir e valorizar as propostas de atividades lúdicas, para possibilitar as práticas emancipatórias e integradoras no processo de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil.

Embora nossa pesquisa ainda não tenha sido concluída, ela se constitui de uma revisão literária, onde fizemos um levantamento bibliográfico de autores que tratam da temática brincadeiras e suas implicações na aprendizagem e desenvolvimento social das crianças pequenas, assim como alguns exemplos de aplicações de práticas lúdicas no âmbito educativo.

Dessa forma nosso trabalho visa apresentar que o ato de brincar permite a criança vivências significativas que fazem com que ela experimente a realidade imaginária, possibilitando que elas se reconheçam como sujeito produtora de conhecimento. Destacamos ainda, que o jogo, o brinquedo e a brincadeira implicam no aprendizado e desenvolvimento social da criança, e por isso é primordial incluí-los nos processos educacionais das instituições de educação infantil.

A partir desta perspectiva e tomando como base do nosso trabalho os impactos da brincadeira no desenvolvimento das relações sociais das crianças educação infantil, obtemos um resultado satisfatório na busca de uma identidade infantil de alta qualidade, além do desafio de testar e proporcionar um excelente aprendizado sobre o assunto.

Destacamos ainda que, o referencial teórico apresentado neste trabalho pode ser ampliando na continuidade da pesquisa, tendo em vista que tem muitos estudiosos e teóricos que tratam dessa temática, o que implica dizer que de acordo com necessidade pode ser apresentado outros autores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica -Brasília. MEC, SEB, 2010
- BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social. Vol.2. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Volume 01, Brasília, 1998.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedo e brincadeira**. Usos e significações dentro de contextos culturais. In SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2007
- LIMA, T. C. S., & MIOTO, R. C. T. (2007). **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Katálysis*,10 (esp.), <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 de Julho de 2018.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do tra**

balho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013

SANTOS, Santana Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: Sucata vira Brinquedo. Artes Médicas. Porto Alegre. 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6^a ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.



CONEXÕES ENTRE ENSINO DE GEOGRAFIA E DIVERSIDADE CULTURAL: a integração de saberes locais às práticas docentes em turmas do ensino fundamental maior da U.I Dr. Francisco Batista.

Antonio Anderson Lindoso Bergê
(bergelindo37@gmail.com)
Witembergue Gomes Zaparoli
(wg.zaparoli@ufma.br)

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar ao III colóquio do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas: Políticas Públicas para Educação Superior. Eixos Temáticos: Formação de professores para educação básica e superior; Políticas públicas na educação superior; Práticas educativas interdisciplinares, pluriculturais, da diversidade e tecnologias na educação básica e superior. O artigo trata de estudos voltados para análise de como a diversidade cultural local está sendo abordada nas aulas de geografia no ensino fundamental maior, na Unidade Integrada Doutor Francisco Batista, com vistas a elaboração de um e-book - norteador para a formação continuada de professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental. Tendo como objeto de estudo as práticas docentes. Utilizando abordagens qualitativa e a pesquisa participante como metodologia.

Palavras-chave: Ensino Geográficos – Diversidade Cultural – DCTMA.

INTRODUÇÃO

A geografia, juntamente com outras disciplinas, cumpre o importante papel de refletir, analisar e discutir a sociedade, oferecendo uma enorme contribuição para a compreensão da realidade. A história da geografia como disciplina teve origem na Grécia Antiga – período que compreende o século VIII a.C ao século IV a.C - berço da filosofia, da democracia, da arte e da cultura. Nesse período, já havia algumas observações e preocupações bem como as descrições detalhadas dos lugares. A geografia foi reconhecida como ciência e passou a fazer parte das disciplinas acadêmicas a partir de 1871, na Alemanha, no entanto é reconhecida por seus conceitos fundamentais e estruturantes, chamados de “expressões geográficas”, sendo eles: lugar, paisagem, território, região e espaço (PEREIRA, 2012).

Atualmente, a geografia continua a evoluir e a se adaptar aos desafios do mundo contemporâneo, abrangendo temas como guerras, mudanças climáticas, globalização, desenvolvimento sustentável, planejamento urbano e gestão do território. Ademais desses aspectos, ela é uma ciência fundamental para a compreensão dos saberes historicamente construídos pelos seres humanos.

Os documentos curriculares desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo diretrizes e orientações para a organização do planejamento curricular e o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Esses documentos, como: DCTMA (Documento Curricular do Território Maranhense), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos regionais ou locais, estabelecem os objetivos de aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas pelos alunos e os conteúdos a serem abordados em cada etapa da Educação Básica.

No contexto do ensino de geografia, o DCTMA e a BNCC apresentam diretrizes específicas que devem ser seguidas, tais como a valorização da identidade e diversidade, a compreensão do espaço geográfico, a relação entre território e sociedade, a conscientização sobre o meio ambiente e o desenvolvimento do pensamento geográfico. Essas diretrizes reconhecem a diversidade cultural como um dos princípios fundamentais da educação, destacando a importância de valorizar e respeitar as diferenças culturais presentes na sociedade brasileira. Reconhecem também que a Educação Escolar desempenha um papel fundamental na promoção do respeito à diversidade, além de combater quaisquer formas de discriminação e preconceito. O DCTMA e a BNCC encorajam reflexões e a construção de práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural como um elemento enriquecedor do processo educativo.

No ensino de Geografia, é necessário aprofundar o estudo do espaço geográfico com o da diversidade cultural local. Muitas vezes, nas escolas, o ensino é concentrado em conhecimentos científicos desconectados da realidade do aluno. Portanto, é importante problematizar essas questões e fornecer subsídios teóricos e metodológicos relacionados aos aspectos históricos, geográficos e locais do município de Alto Alegre do Pindaré, no Maranhão.

Os motivos que me levaram a compreender melhor esses aspectos geográficos tiveram início a partir de duas experiências significativas. No primeiro momento, em 2014, atuei como Gestor Escolar do Centro de Educação Básica Sebastião Sudário Brilhante. Em seguida, entre os anos de 2017 e 2023, assumi a posição de professor de Geografia, Arte e História em turmas do ensino fundamental maior na Unidade Integrada Dr. Francisco Batista.

Essas experiências despertaram em mim várias reflexões e levantaram questionamentos sobre minha prática docente. Comecei a observar e questionar qual é o papel do professor de Geografia como mediador de propostas integradoras aos saberes locais? como o pro-

fessor se percebe diante de sua formação inicial e continuada? e como ele utiliza suas bases teóricas que fundamentam suas práticas, além de seus saberes para estar à altura dessa importante tarefa?

Assim, comecei a reconhecer a importância de considerar os saberes locais como práticas educativas importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Ao levar em conta a realidade e o contexto em que os estudantes estão inseridos.

Há em mim um desejo em continuar refletindo sobre este objeto de estudo, as práticas docentes, no enfoque do ensino da geografia, sobre olhares críticos e reflexivos no DCTMA e na diversidade cultural local, em um nível mais aprofundado da pesquisa científica. Logo, para desenvolver a referida pesquisa, teremos como direcionamento a seguinte questão problematizadora: Como a diversidade cultural local está sendo abordada nas aulas de geografia no ensino fundamental maior, na Unidade Integrada Doutor Francisco Batista, no Município de Alto Alegre do Pindaré? A partir dessa problematização, pensamos na elaboração de um produto educacional, que será um “E-book” – documento que irá nortear a formação continuada de professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental e auxiliar o ensino e a prática dos docentes do lócus da pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A Geografia, quando abordada de forma adequada nas escolas, tem o poder de se tornar presente na realidade dos nossos alunos. Com base nessa premissa, esta pesquisa tem como objetivo investigar o ensino da Geografia e a diversidade cultural dentro da sala de aula, tendo como base e referência o DCTMA. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p.26) [...] “a geografia é uma área do conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível aos alunos, explicável e passível de transformações.”

Nesse sentido, é fundamental compreender que a Geografia vai além da mera memorização de conceitos e conteúdo. Ela busca desenvolver nos alunos uma visão crítica e reflexiva sobre o espaço geográfico em que vivemos. Ao explorar alguns aspectos geográficos, como a localização, o clima, a paisagem, a economia e a cultura, os estudantes são capazes de compreender melhor as interações entre a cultura, a sociedade e a natureza. Além disso, a Geografia também se preocupa em valorizar a diversidade presente no contexto escolar como a diversidade religiosa, por exemplo.

Diante dessa perspectiva, ressalta-se que a problematização central do nosso estudo será o Ensino da Geografia, com ênfase na diversidade local, explorando como essa abordagem estão sendo contempladas e exploradas em sala de aula nas turmas do ensino fundamental maior.

Compreendemos que o Ensino de Geografia pode despertar o interesse dos alunos quando determinados aspectos são inseridos no currículo escolar e abordados de maneira problematizadora. Nesse sentido, os aspectos culturais são conteúdos e conhecimentos que podem tornar o ensino da Geografia relevante para os alunos, ao mesmo tempo em que contribuem para o seu crescimento cognitivo e social. Pereira (2012, p. 21) sinaliza que,

Duas perguntas que nós, professores, devemos sempre nos fazer é: Como podemos ensinar melhor um tema tão importante? e Em que o aprendizado da geografia contribui para o crescimento de nossos alunos? Entendemos que as respostas a essas questões só podem ser encontradas individualmente por nós, professores de geografia, em nossas reflexões diárias [...]

Paulo Freire (1996) destaca a importância do diálogo intercultural e da valorização dos saberes dos educandos, a partir da prática docente com o rigor da prática pedagógica, afirmando que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

É importante ressaltar que, ao abordar a diversidade cultural, em sala de aula, sob a perspectiva geográfica, devemos considerar os diferentes pontos de vista dos alunos relacionados aos conceitos geográficos, como lugar, paisagem, território, região e espaço, assim como a ideia ou concepções de orientação sexual, de diversidade religiosa, de origem social e outras características cultural, sobretudo dos estudantes. Esses conceitos demandam uma postura teórica e metodológica cuidadosa e reflexiva em relação ao nosso tema.

Dessa forma, pretendemos desenvolver uma pesquisa que explore, analisa, reflita e compreenda a conexão entre diversidade local e o ensino geográfico já mencionados acima, visando compreender, em certa medida, como a diversidade se manifesta no espaço intra e extraescolar e como esses elementos contribuem para a formação das identidades culturais e para as dinâmicas sociais.

Diante do exposto, o ensino da geografia e a diversidade cultural local se constituem um campo vasto de investigação.

Com base nestas reflexões e para buscar elucidar o percurso dessa pesquisa, levantamos os seguintes questionamentos que servirão de base para a investigação:

- Quais conteúdos, objetos de conhecimento, competências e as habilidades relacionadas ao componente curricular de Geografia, pautados no DCTMA, estão sendo priorizados pelos professores do ensino fundamental maior?
- Quais atividades estão sendo realizadas, dentro do espaço de sala de aula, para fortalecimento das diversidades culturais locais em turmas do ensino fundamental maior?
- Quais estratégias e recursos metodológicos são utilizados pelos professores do ensino fundamental maior para materializar seus objetivos?
- Quais orientações didáticas relacionadas ao ensino da geografia e a diversidade cultural local poderão compor um

e-book norteador para a formação continuada de professores e professoras do ensino fundamental maior?

OBJETIVOS

Geral

- Analisar como a diversidade cultural local está sendo abordada nas aulas de geografia no ensino fundamental maior, na Unidade Integrada Doutor Francisco Batista, com vistas a elaboração de um e-book - norteador para a formação continuada de professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental.

Específicos

- Identificar os conteúdos, objetos de conhecimento, as competências e as habilidades relacionadas ao componente curricular de Geografia, pautados no DCTMA, se estão sendo priorizados pelos professores do ensino fundamental maior?
- Descrever quais atividades estão sendo realizadas, dentro do espaço de sala de aula, para fortalecimento das diversidades culturais locais em turmas do ensino fundamental maior?
- Identificar quais são as estratégias e os recursos metodológicos que são utilizados pelos professores do ensino fundamental maior, para materializar seus objetivos?
- Elaborar orientações didáticas relacionadas ao ensino da geografia e a diversidade cultural local que poderão compor um e-book norteador para a formação continuada de professores e professoras do ensino fundamental maior?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um determinado momento da história, a disciplina de Geografia era frequentemente percebida como uma área de estudo baseada na memorização de conteúdo. Na década de 1970, o geógrafo francês Yves Lacoste, em seu livro “A geografia diz – isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra” (2008), criticou essa abordagem da Geografia que prevaleceu por um longo período, frequentemente chamada de Geografia tradicional. Nessa concepção, o conhecimento geográfico era considerado neutro, sem perspectivas de mudança ou transformação.

No entanto, entende-se que a Geografia vai além dessa visão tradicional. Ela evoluiu ao longo do tempo, incorporando diferentes correntes teóricas e metodológicas que permitem uma compreensão mais dinâmica e crítica do mundo. Atualmente, a Geografia busca analisar as relações entre sociedade e espaço, considerando os processos sociais, econômicos, políticos e culturais que moldam o território. Segundo Lencioni; Gomes, 2000, p. 65, diz que

A partir da década de 1970, a Geografia experimentou nova renovação e surgiram duas novas correntes: a Geografia Crítica, embasada no materialismo histórico e dialético e a Geografia Humanista, que tem por base filosófica a fenomenologia e o existencialismo. Apesar de apresentarem posturas metodológicas, filosóficas e epistemológicas diferentes, tinham um ponto em comum: a compreensão do mundo a partir das relações entre a sociedade e o espaço.

Assim, a Geografia abandonou a ideia de ser apenas uma disciplina de memorização de fatos isolados e adotou uma abordagem mais reflexiva, que busca compreender e explicar as relações entre sociedade e espaço. Essa mudança de paradigma possibilita uma compreensão mais ampla e dinâmica da Geografia, enfatizando sua relevância para a compreensão das complexidades e desafios do mundo contemporâneo.

Atualmente, o Ensino da Geografia caminha com uma abordagem mais reflexiva e engajada. A BNCC (2018) ao apresentar as orientações curriculares para a educação básica, afirma que a geografia, uma vez, articulada com a história, precisou se basear na ideia de que o ser humano é quem produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. Acrescenta ainda, que cabe à geografia ensinar para “compreender o mundo em que se vive” (BRASIL, 2018, p. 353). Segundo esse mesmo documento,

A Geografia construiu historicamente, em seu processo de sistematização como disciplina científica, um perfil metodológico de disciplina descritiva dos espaços, priorizando inicialmente apenas a memorização de conceitos com pouca relação com o cotidiano e os espaços de vivência dos alunos. [...] sempre referenciada pelos alunos dessa forma, por não conseguirem por meio dela dialogar com a beleza da Geografia do cotidiano. (BRASIL, 2019, p. 404).

Para Young (2011), a escola precisa ser o lugar onde ocorre o confronto entre os conhecimentos do mundo da vida com os conteúdos escolares, que permitem tematizar esse mundo, de modo que tudo tenha sentido.

Para tanto, é necessário que a aprendizagem da ciência geográfica seja vista não só como a mera capacidade de realizar descrições de informações cotidianas, mas como o domínio de conceitos que permitam a compreensão do mundo de maneira holística, despertando um pensamento crítico que considere as múltiplas realidades existentes (BRASIL, 2019, p. 394).

Nessa perspectiva, remetemo-nos a pensar em um ensino que tenha em vista a elaboração, compreensão e entendimento a partir de problemas que são do mundo da vida e do universo. Nessa perspectiva entre o ensino geográfico e a diversidade cultural associada a realidade dos educandos, o professor Libâneo (2011) salienta a importância que a escola tem em reduzir a distância entre a ciência, que está cada vez mais complexa, e a cultura que se concebe no dia a dia e na escola. Por esse motivo torna-se imprescindível um ensino que

trabalhe com a diversidade cultural dos alunos e com a valorização das vivências na construção do conhecimento.

Além disso, a diversidade nas escolas é uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do território Maranhense (DCTMA), que orienta a prática docente e que nos diz o seguinte: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. (BRASIL, 2018, p.)

Com base nessas colocações, através desta pesquisa pretendemos investigar, compreender, analisar e refletir sobre: Como a diversidade cultural local está sendo abordada nas aulas de geografia no ensino fundamental maior, na Unidade Integrada Doutor Francisco Batista, no Município de Alto Alegre do Pindaré?

METODOLOGIA DA PESQUISA

O conhecimento científico tem se desenvolvido gradualmente, buscando compreender e explorar a realidade da natureza por meio de pesquisa e investigação. No entanto, acredita-se que não se pode afirmar que o conhecimento científico tenha alcançado a verdade absoluta em qualquer área do universo real. Isso se deve ao fato de que ainda há muito a ser investigado, descoberto, pesquisado, experimentado e compreendido.

A metodologia da pesquisa é fundamental para direcionar o processo de investigação e alcançar os objetivos propostos. Ela pode ser compreendida como o conjunto de etapas a serem seguidas para desenvolver e executar o estudo de forma sistemática e coerente. A metodologia abrange tanto os pressupostos teóricos que fundamentam a base conceitual da produção científica quanto as abordagens,

métodos e as técnicas de procedimentos utilizados na prática da pesquisa, além das estratégias de análises dos dados. Nessa perspectiva, Lakatos (2010, p.65) afirma que:

[...] o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

A proposta seguirá uma abordagem qualitativa, em conformidade com as características destacadas por Gerhardt e Silveira, 2009, p.32, onde dizem que,

[...] os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscita-dos e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

A pesquisa qualitativa busca compreender as razões e os significados por trás dos fenômenos estudados, utilizando dados não-métricos e adotando abordagens diversas para analisar esses dados. Os autores Gerhardt e Silveira (2009, p.32), sugerem que o pesquisador deve estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa tais como:

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo;[...] falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Como procedimento metodológico, pretendemos realizar uma *pesquisa participante* que na tradição latino-americana traz a ideia de que a ciência nunca é neutra nem objetiva.

A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário. (BRANDÃO, 2006, p. 5)

Por meio da pesquisa participante, busca-se compreender as dinâmicas sociais, culturais e educacionais que ocorrem dentro do espaço de sala de aula escola, explorando as interações e a participação ativa dos sujeitos/colaboradores envolvidos. Ao realizar uma pesquisa participante, é necessário compreendê-la como uma fonte de criação de conhecimento social e não como algo que se limita a realizar algo para melhorar um setor local das comunidades populares. Segundo a Professora chilena, Marcela Gajardo, citada por Brandão (2006, p. 13) “reconhece a pesquisa participante como uma alternativa confiável de abertura da investigação científica à participação popular, “na criação e no desenvolvimento de programas de ação social e educacional”.

Assim, destacamos alguns princípios, propostas e práticas da pesquisa participante que orientam e fundamentam as experiências e pesquisas com essa abordagem. Em sua maioria elas serão postas em prática dentro de movimentos sociais populares emergentes, ou se reconhecem estando a serviço de tais movimentos com a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações em nome da transformação da sociedade desigual. Nessa direção, compreendemos que não existe na realidade um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante. Reconhecendo-se, desta maneira, como alternativas

de projetos de enlace e mútuo compromisso de ações sociais de vocação popular.

Desta forma, o ponto de origem da pesquisa participante nessa abordagem é a compreensão de como a diversidade cultural local está sendo abordada no universo da sala de aula, através das práticas dos professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental em suas diferentes dimensões e interações.

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (BRANDÃO, 2006, p. 19)

A pesquisa participante integra quatro propósitos:

a) ela responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas; b) ela é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como vimos já, possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora; c) ela participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular; d) ela partilha, com a educação popular, de toda uma ampla e complexa trajetória de empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes. (BRANDÃO, 2006, p. 23)

Nesse processo de investigação, teremos contato direto com os participantes envolvidos na pesquisa, os quais serão uma professora e dois professores do ensino fundamental maior e a coordenadora pedagógica da Unidade Integrada Drº Francisco Batista, instituição

da rede pública do município de Alto Alegre do Pindaré - MA. O envolvimento com os professores permitirá uma compreensão mais aprofundada das suas concepções e práticas docentes, bem como, analisar e refletir melhor as abordagens utilizadas para trabalhar aspectos geográficos locais e diversidade cultural em sala de aula.

Quanto aos instrumentos para coletar os dados, utilizaremos a entrevista semiestruturada, que traduz o que se pretende entender e alcançar quanto ao fenômeno em sua profundidade, ou seja, é quando se têm poucas pessoas para falar de forma aprofundada sobre aquele fenômeno pesquisado. Entretanto, nas entrevistas, e durante essa técnica da entrevista semiestruturada, é possível realizar adaptações quanto ao uso da linguagem, de termos e de técnicas de modo a entender melhor o fenômeno. Quanto a análise dos fenômenos usaremos as fontes que sustentará essa pesquisa como o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o PPP da escola em lócus, o currículo do Município de Alto Alegre do Pindaré e o planejamento dos professores e do coordenador escolar. Segundo Oliveira, 2007, p. 90

Esse procedimento é bastante recomendável, visto que o pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere seu objeto de pesquisa. O acesso a documentos escritos – seja em forma de relatórios, artigos, jornais, revistas ou mesmo em livros e documentos eletrônicos contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade.

Como resultado da pesquisa, será produzido um e-book abrangendo conceitos geográficos, orientações e sequências didáticas voltadas para o ensino da geografia e a diversidade cultural. O objetivo principal desse e-book será integrar o ensino da geografia e a diversidade culturais locais às práticas docentes, fornecendo recursos e diretrizes para que os professores dos anos finais do ensino fundamental possam enriquecer suas abordagens pedagógicas e possibilitando um ensino de geografia mais contextualizado. O e-book será uma ferra-

menta valiosa para a formação continuada de professores, oferecendo informações atualizadas, reflexões críticas e propostas de trabalho práticas.

Assim, o e-book resultante da pesquisa terá um papel fundamental na disseminação do conhecimento produzido, fornecendo orientações, insights e exemplos práticos que podem ser aplicados no contexto educacional. Ele será uma importante fonte de apoio para os professores, auxiliando-os no aprimoramento de suas práticas e na promoção de um ensino de Geografia mais inclusivo, contextualizado e relevante para os alunos.

REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina.** IN: BRANDÃO, CR e STRECK, DR (Org). Pesquisa Participante: a partilha do saber. Aparecida, SP: Idéias & Letras, p. 1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 3.241-3.252, 2007.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7ªed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2011.

LENCIONE, Sandra Aparecida. **A produção do espaço urbano: uma análise da realidade brasileira**. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PEREIRA,, Robson da Silva. **A reflexão e a prática no ensino**. 7ª ed. – São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 2012.

YOUNG, M. F. D. **Para que servem as escolas?**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 8, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: uma análise sobre a dimensão educacional a luz da teoria histórico-cultural

Jamelle Esthefannie Lima Silva¹

Frank Sérgio Vaz²

Francisco de Assis Carvalho de Almada³

Resumo: O presente texto apresenta uma discussão acerca do currículo. Trata-se de uma análise à luz da Teoria Histórico-Cultural. Explicitando as intermediações entre teoria histórico-cultural e a educação escolar a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, tem como objetivo empreender uma discussão sobre como o currículo se configura na edu-

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED). Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz. jamelle.lima@discente.ufma.br
- 2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED). Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz. Frank.vaz@discente.ufma.br
- 3 Licenciado em Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação. Professor Adjunto IV da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – Campus de Imperatriz. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED). E-mail: franciscoalmada@uemasil.edu.br

cação à luz da teoria histórico cultural, refletindo na experiência docente e discente na atividade educativa. Metodologicamente, o estudo se estruturou por meio de uma pesquisa bibliográfica, destacando a importância da experiência curricular como um instrumento educacional que vai além da simples organização de conteúdos disciplinares. Entende-se que a teoria Histórico-Cultural, como base da organização curricular atende a essa possibilidade porque é uma abordagem que considera aos aspectos sociais, políticos econômicos e culturais implicados na construção do currículo. Conclui-se, por dedução, a partir das leituras feitas que é possível conceber a unidade dialética entre currículo e a atividade educativa desde que a organização curricular consiga criar as condições para a superação das características do sistema educacional vigente, por caracterizar-se a atividade material do homem como a que transforma o mundo material e social em mundo humano.

Palavras-chave: Currículo. Educação escolar. Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste na análise do currículo como elemento norteador da prática docente e suas implicações no desenvolvimento humano à luz da teoria histórico cultural. Trata-se de um trabalho, de natureza teórica, que apresenta a compreensão dos autores sobre o tema. Nesse sentido, para falar de currículo, segundo essa teoria, é necessário retomar suas origens em cuja história se assentam suas bases teórico-metodológicas.

Com efeito, a Teoria Histórico-Cultural, também conhecida no Brasil como Escola de Vigotski⁴ foi a primeira vertente da psicologia a explicar o desenvolvimento do psiquismo humano com base no materialismo histórico e dialético desenvolvido por Karl Marx e Frie-

4 Registramos diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovitch Vigotski. Neste trabalho, a forma usual será Vigotski. Exceto nas referências bibliográficas por respeito à grafia do texto original.

drich Engels na segunda metade do século XIX. Essa teoria defende que a criança não nasce dotada das capacidades humanas como inteligência, personalidade e consciência, nem as adquire espontaneamente, mas se apropria delas por meio da atividade que realiza (Vigotski, 1993). Nesse processo, a cultura e a educação são partes constitutivas da natureza humana, já que seu desenvolvimento psicológico se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com as informações.

Feitos esses esclarecimentos, podemos afirmar que essa teoria concebe o currículo como um processo marcado pelo contexto histórico e pela singularidade das relações que os indivíduos estabelecem, ou a que estão submetidos. Por ter uma estrutura dinâmica, o currículo foi se modificando e se ressignificando ao longo da história, assumindo diferentes interpretações. Segundo Sacristán (2013), desde os primórdios da educação escolar, o conceito de currículo está atrelado à seleção de conteúdos e ordem dos conhecimentos que irá compor ação de ensinar. Contudo, a compreensão de currículo não se manteve restrita a isso.

De maneira geral, na tentativa de apresentar uma significação, embora não definitiva, acabada, apontamos que o currículo estrutura todas as atividades que se constroem no espaço escolar. Logo, consideramos as experiências vividas pelos alunos como parte influenciada pelo currículo, bem como os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais. Apontamos o currículo como parte responsável pela sistematização dos conhecimentos e práticas de ensino que, produzidos em contextos históricos diferentes, buscam assegurar aos educandos uma compreensão crítica da sociedade em que vivem. Nesse sentido, examinamos a importância do contexto social no âmbito educacional, levando em consideração sua influência na elaboração do currículo escolar. Permitindo assim, que os educandos se engajem de maneira crítica na sociedade, mediante a apropriação dos conhecimentos mediados pelos educadores.

Assim sendo, “É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados” (Arroyo, 2013, p. 37). Desse modo, o currículo está a serviço da educação dos discentes quando os docentes, fundamentados na ação do pensar, agem com intencionalidade em sala de aula, tornando-se mediadores do conhecimento. Dito isto, o presente estudo estruturou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como aporte teórico as contribuições da teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Essa teoria defende a educação como uma dimensão ligada a vida social e que tem como função primordial no desenvolvimento humano.

A concepção de currículo, segundo a concepção Histórico-Cultural, indica possibilidades reais para se pensar a educação, visando o desenvolvimento humano. Ou seja, as vivências e necessidades que aliadas ao conhecimento formal proporcionarão um desenvolvimento qualitativo a todos esses sujeitos. O estudo não tem como intenção discutir os diversos tipos de conceitos de currículo no âmbito educacional, mas tem como objetivo empreender uma discussão sobre como o currículo se configura na educação à luz da teoria histórico cultural, refletindo na experiência docente e discente na atividade educativa.

IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL NO CURRÍCULO

A Teoria Histórico-Cultural concebe a educação como uma dimensão ligada à vida e como uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem. Em razão de o homem ser um ser sociável, compreende-se, a educação, a cultura como elementos indissociáveis em sua constituição biopsíquica.

Em função de ser histórico e ativo, o ser humano é social. Ou seja, o conceito de homem não inclui apenas suas características naturais,

mas aquilo que ele constrói em seu desenvolvimento histórico. Essa condição, a Teoria Histórico-Cultural, não se realiza pelo homem isolado, mas exige sua relação com outros seres humanos e é realizada por meio do trabalho, uma atividade especificamente humana. Todos os aspectos que entram na sua conformação e constituição advém da sua vida em sociedade, por meio da cultura criada pela humanidade (Almada, 2015, p. 32-33)

Como se percebe, a Teoria Histórico-Cultural define o currículo na escola como as condições que permitem ao ser humano a apropriação dos conhecimentos selecionados e transmitidos pela escola num percurso que se realiza mediante determinada organização metodológica e distribuição do conteúdo no tempo e espaço escolares.

Vale destacar que os conhecimentos são constituídos em duas categorias conceituais: os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos sistematizados. Saberes espontâneos são os que são adquiridos pelos indivíduos nas relações sociais e os saberes elaborados são os obtidos nas instituições de ensino. Os primeiros, os espontâneos, são considerados conhecimentos do cotidiano e os segundos, os sistematizados, são considerados conhecimentos do não-cotidiano⁵. Os conhecimentos da escola são os conhecimentos sistematizados. Em outras palavras, são os produzidos pela ciência, pela filosofia e pela arte. Essa perspectiva se dá em decorrência da formação do homem não se restringir apenas ao seu meio de vida imediato, como é o caso do meio familiar. A realidade do sujeito torna-se complexa, exige os conhecimentos oferecidos e oportunizados nas escolas, espaço de

5 Neste trabalho adotamos os conceitos cotidiano e não-cotidiano na forma como foram definidos pela filósofa húngara, Agnes Heller, da Escola Filosófica de Budapeste. Heller divide a vida social humana, para fins de estudo, em duas esferas: a esfera de vida cotidiana e a esfera de vida não-cotidiana. A vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano - objetivações genéricas em-si - que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os utensílios, instrumentos e os usos e costumes. A vida não-cotidiana se constitui a partir de objetivações humanas superiores - objetivações genéricas para-si - como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política (ROSSLER, 2004).

transmissão e apropriação de um saber sistematizado, científico, elaborado (Saviani, 1991).

Nesta perspectiva, a escola é um espaço próprio onde se realiza o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos selecionados. É o espaço onde o currículo se materializa, dialeticamente, nas atividades de ensino e de aprendizagem e também onde o cotidiano cede lugar ao não-cotidiano. No âmbito dessa compreensão Saviani (2011, p. 84) destaca que:

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber.

Os conhecimentos partem das práticas sociais que vivenciamos rotineiramente em diferentes espaços na sociedade. Mas, é na escola que professores e alunos podem acessar a sistematização desses conhecimentos, é onde as categorias conceituais se convertem em princípios metodológicos que, por sua vez, permitem ao professor a interpretação adequada dos fatos e fenômenos que se apresentam em seu campo de trabalho.

A escola exerce um papel insubstituível para a formação do homem. É nas instituições escolares que ocorre a sistematização dos saberes historicamente produzidos. Essa organização deve ser conduzida à luz de uma teoria que reflita os princípios e condutas que se almejam para determinada sociedade. Diante disso, reafirmamos que a organização da educação defendida por Vigotski (2010) corresponde a máxima humanização dos indivíduos e a superação da ordem social capitalista, visto que no processo de construção e transformação da sociedade a educação é fundamental.

Para isso, o currículo estar deve contemplar questões de ordem cultural, econômica e social, considerando a heterogeneidade entre os sujeitos do âmbito educacional. É por meio da educação escolar que os sujeitos se reconhecem parte do cenário social e podem projetar um sentido diferente para sua vida e agir para efetivar qualquer mudança. É necessário pensar uma educação baseada na dinâmica cultural como prática e vivência humana. Nesse sentido, compreende-se que a educação escolar deve produzir uma aprendizagem significativa que conduza ao desenvolvimento humano. Para Vigotski (2010), o aprendizado só consegue levar ao desenvolvimento a partir de uma organização curricular que propicie as interações do ser humano com os demais indivíduos constituídos de uma história, de uma cultura.

Toda aprendizagem na escola tem uma história porque está direcionada a sujeitos históricos. Assim sendo, por um lado, a organização do currículo não pode ignorar essa historicidade como ponto de partida. Por outro, não pode ignorar que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem escolar, para a promoção do desenvolvimento humano, deve estar à frente do desenvolvimento atual da criança. Nesta perspectiva, concordamos com a afirmativa de Vigotski (2009, p. 334):

A aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Partindo deste pressuposto, a aprendizagem escolar tem como papel de conduzir e instigar os alunos nos processos internos de desenvolvimento. Ou seja, para que haja o necessário despendimento

por parte da criança, o currículo e, conseqüentemente, o ensino dele decorrente, deve ser organizado levando em consideração Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁶. No curso da trajetória humana o sujeito possui dois níveis de desenvolvimento o *atual* e o *iminente* (Prestes, 2010). O primeiro se configura naquilo que o indivíduo é capaz de realizar sozinho, sem a ajuda de outra pessoa. O segundo se configura como aquilo que o indivíduo só conseguirá realizar com o auxílio de outros sujeitos com mais experiência que ele. Quando a aprendizagem incide no nível de desenvolvimento atual não tem poder nenhum de promover o desenvolvimento humano, mas quando incide no nível iminente impulsiona o desenvolvimento humano de forma bastante significativa na maioria das vezes (Prestes, 2010). Portanto, para a teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico não acontece espontaneamente, não se produz por si mesmo, mas de acordo com as condições materiais de vida, da educação. Dessa forma, o currículo precisa, de fato, estar a serviço da educação e da sociedade como um instrumento de transformação social. Um currículo dessa natureza deve ser elaborado com base nas necessidades dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida.

Nesse sentido, o currículo deve estar vinculado à realidade social concreta para poder oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sociohistóricos dos alunos, particularmente a sua condição de classe social. Entendemos que quando indivíduos são capazes de analisar criticamente a realidade, eles se tornam mais conscientes dos seus direitos e deveres como cidadãos e são capazes de participar mais ativamente da vida política e social do país. No que confere aos professores, compreender o currículo numa perspectiva

6 O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) foi, durante muito tempo, divulgado no Brasil, como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No entanto, segundo a professora Zoia Prestes, estudiosa e tradutora da obra de Vigotski no Brasil, o termo correto é ZDI. Porém as obras publicadas até o momento, ainda adotam o termo ZDP. Exceto as traduções da Língua Espanhola, que adotam o termo Zona de Desenvolvimento Próxima.

de transformação da realidade é se apropriar de novos conhecimentos a ponto de superar propostas curriculares provenientes de burocratas da educação que usurpam o lugar de formadores que buscam por práticas educativas realmente exitosas no âmbito educacional (Macedo, 2017).

Assim, vale ressaltar que não há um modelo de currículo ideal e pronto para se implementar e alcançar resultados entre os sujeitos da práxis pedagógica. Mas sim, um contexto social que precisa ser considerado a fim de se organizar um currículo que promova a busca pela equidade que tanto se propaga como característica de uma educação pública de qualidade. Além disso, olhar para dentro do próprio contexto escolar e a partir dessa visão, que os professores e a gestão escolar possam se unir pela estruturação de um currículo vivo, dinâmico e que dialogue com a realidade dos envolvidos.

O CURRÍCULO ESCOLAR E A HUMANIZAÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO

Um dos pressupostos básicos da Teoria Histórico-Cultural é o papel central do trabalho no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura. A diferença fundamental entre homens e animais não se explica apenas pela evolução biológica. Mas, fundamentalmente, pela forma como o homem cria necessidades que têm por objetivo não apenas garantir a sua existência biológica, mas principalmente sua existência cultural. “Satisfazendo suas necessidades, constitui-se como um ser ético, como um ser que cria princípios e preceitos para guiar sua ação, ao mesmo tempo em que tais princípios norteiam a constituição de suas necessidades e ações (Moretti; Asbahr e Rigon, 2011, p. 478).

Para Vigotski (2007), as relações sociais são fundamentais na formação do indivíduo. Suas ideias a respeito do desenvolvimento hu-

mano, especialmente em relação à linguagem e às interações sociais, podem contribuir de maneira significativa para a compreensão da ideia de currículo como processo de humanização do sujeito histórico.

A educação escolar tem um papel fundamental nas mudanças que se almeja alcançar numa sociedade. Diante de tamanho poder, a promoção de uma educação que estimule o pensamento crítico, a diversidade de perspectivas e a transformação social é essencial para capacitar os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Assim, o currículo, como já afirmamos, pode desempenhar um papel significativo na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Isso não é clichê, é uma necessidade que tem que ser contemplada, caso contrário, o próprio processo educativo se transforma em um instrumento de manutenção do sistema.

Há fatores, interno e externos à escola, que influenciam no modo como o currículo é estruturado. Considerar estes aspectos é reconhecer que a economia, a cultura e a realidade social fazem parte do diálogo que deve existir entre escola e sociedade. Nessa premissa, Arroyo (2013, p. 13), sintetiza que “[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” Fica claro, que o currículo é um instrumento político que se vincula a uma determinada ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder. Assim sendo, entendemos que a construção social do currículo, torna-se um meio para sensibilizar os docentes a desenvolver ou assumir sua nova identidade de educador, adotando uma nova consciência profissional, uma vez que o currículo tem como objetivo promover a integração social e o meio de desenvolver a consciência do grupo e o compromisso dos mesmos com os valores e padrões de comportamento existentes.

Dessa forma, para a construção de um currículo significativo aos estudantes implica considerar seu caráter dinâmico e a possibi-

lidade de superar as forças hegemônicas que possam influenciar na sua constituição. Ademais, as teorias críticas reiteram que a educação institucionalizada, tem sido um lugar de subordinação e reprodução da cultura da classe dominante, das elites, da burguesia. Neste sentido, Arroyo (2013) destaca que as indagações sobre o currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular. Para o citado autor, trazer o currículo para o cotidiano profissional implica um trabalho coletivo entre educadores e administradores escolares no sentido de planejar, organizar, reorganizar e escolher prioridades e atividades, possibilitando, assim, a construção curricular, ou seja, tornarem-se produtores coletivos do currículo.

A educação tem como desafio, ainda vigente, sobressair-se frente a um tempo de crise e insatisfação social diante a universalização e verticalização do sistema capitalista de produção numa sociedade globalizada, acentuando as disparidades entre ricos e pobres. A escola vem assumindo uma postura desconexa da sociedade, longe de oferecer uma formação emancipatória e causando desmotivação à carreira docente diante de suas possibilidades e direitos.

O problema é que nós, educadores, nem sempre estamos atentos ou sensíveis às necessidades de tempo dos nossos alunos, para a devida estruturação de suas experiências. E desta forma, muitos processos de desenvolvimento e de aprendizagem são abortados. Assim, toda docência bem-feita implica amorosidade, cuidado e doação incondicional, pois consideramos que não existe um verdadeiro processo de ensino e aprendizagem sem um envolvimento da pessoa por inteiro, em todas as suas dimensões (Moraes, 2019, p. 161).

O currículo, como reflexo da sociedade, reflete e reproduz as ideias, valores e normas que estão enraizadas nas estruturas sociais e culturais vigentes. Os padrões culturais dominantes moldam os valores, práticas e modos de conhecimento que são considerados relevantes e legítimos em uma determinada sociedade.

A seleção dos conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes é influenciada pelas estruturas sociais presentes, como as relações de poder e as desigualdades, que podem favorecer determinadas perspectivas e marginalizar outras. Nessa linha de pensamento, Apple (1989, p. 53), menciona “[...] a necessidade de lidar com a problemática de saber a quem pertence o conhecimento que deve ser ou está a ser preservado e transmitido nas escolas”. Assim, nesse sentido, o conteúdo curricular é selecionado e organizado de acordo com esses padrões, priorizando certos tipos de conhecimento em detrimento de outros.

Como tentei demonstrar em *Ideologia e Currículo*, as tradições que dominam o campo ajudam à reprodução da desigualdade, servindo ao mesmo tempo para legitimar, não só as instituições que a promovem, como também as nossas próprias ações no seu meio (Apple, 1989, p. 53).

A predominância das estruturas sociais e culturais dominantes na organização do currículo pode ter como consequência na reprodução de desigualdades e injustiças, o que nos faz reconhecer como fundamental questionamento crítico, a influência das estruturas sociais e culturais no currículo, visando uma construção mais inclusiva, que valorize a diversidade de perspectivas e promova a equidade educacional.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-cultural aponta uma saída para o dilema posto pelas práticas pedagógicas hegemônicas na atualidade concebidas com uma organização curricular imposta, desvalorizando o conhecimento dos docentes e as vivências do alunado. Para Vigotskiy (2010, p. 64) “[...] a educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque. O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade.”

O currículo escolar é uma construção social e não é neutro. Diante disto, é necessário que educadores, frente ao currículo que lhes é apresentado, se ressignifiquem quanto a sua função de mediador do conhecimento. Não sendo apenas um transmissor do conhecimento, mas se apropriando de um senso crítico, político e que reconheça as relações de poder que existem no campo da educação e cultura. Nesta linha de pensamento, Macedo (2017, p. 28) ratifica que:

Luta por significado, é luta por recursos de poder. Um poder que, da nossa perspectiva, levando em conta a compreensão do que seja o campo do currículo, requer do educador a capacidade de nocionar bem, de explicar bem, para saber lidar. Um compromisso sociopedagógico ineliminável da formação e dos formadores de educadores.

Não obstante, não significa dizer que os educadores são os únicos responsáveis por perpetuar a reprodução das ideias e concepções de um sistema hegemônico e capitalista, mas é fundamental que tenham a compressão sua configuração conceitual, enquanto fenômeno histórico-social e entrar no mérito das práticas (Macedo, 2017). Ou seja, profissionais capazes de se desvencilhar de uma proposta que perpetuará desigualdades e segregação social e ao mesmo tempo que possam agir, demonstrando resistência e luta por uma educação de qualidade para todos.

Por conseguinte, ter a compreensão de que todas as atividades que se organizam, se envolvem em uma determinada formação, de que o currículo relaciona-se a todos os campos educacionais e sociais, como movimentos sociais que buscam por direitos não respeitados, frente a sujeitos de subjetividades que somos e outros dos quais são organizações curriculares em ambientes formais e informais de ensino, cooperam para a construção de uma sociedade mais justa onde a cultura e a realidade dos indivíduos são considerados e tem relevância para a apropriação do conhecimento.

CONCLUSÃO

Vimos, neste trabalho, que definir currículo é uma tarefa difícil. E pensá-lo, dentro da escola, dentro de uma concepção pedagógica progressista é mais difícil ainda. Por um lado, essa dificuldade se dá em função da grande diversidade de definições por parte dos especialistas e estudiosos da área, bem como nos documentos oficiais. Por outro, em função de o currículo escolar, na sua organização e sistematização, historicamente, ter buscado suporte teórico e técnico na área da administração científica, o que deu origem às teorias tradicionais do currículo que concebem o professor como centro do processo educativo, a neutralidade do conhecimento e o cientificismo – a ciência linear e absoluta a ser transmitida e assimilada.

Ao contrário dessa concepção tradicional de currículo, a Teoria Histórico-Cultural traz como elementos centrais o conceito de ser humano e os processos de seu desenvolvimento psíquico, superando o enfoque biológico da psicologia tradicional que ainda hoje provoca efeitos diversos nos processos educativos, sobretudo no tocante à educação básica. Essa teoria reconhece que não há como conceber o ser humano a partir apenas da sua determinação natural e biológica, mas como produto da cultura socialmente criada e historicamente acumulada pela humanidade. Reconhece a importância do desenvolvimento biológico como elemento que dá condição ao desenvolvimento, mas não é suficiente para garantir o desenvolvimento das especificamente humanas que são adquiridas por meio do processo de apropriação da cultura produzida pelas gerações que precederam as gerações atuais.

Na perspectiva histórico-cultural, o currículo escolar deve garantir atividades de aprendizagens onde os alunos recriam para si as qualidades especificamente humanas que se encontram cristalizadas nesses produtos culturais materiais e ideais, desenvolvendo funções psíquicas superiores. Nesse sentido, vale ressaltar a relevância da fi-

gura docente no processo educacional, do meio social, da diversidade cultural dos alunos, do modo como eles aprendem em cada etapa de sua vida, da valorização da aprendizagem que os emancipe. Na Teoria Histórico-Cultural os professores assumem a função de mediador do conhecimento.

Nessa perspectiva, o currículo desempenha um papel crucial nesse processo. Portanto, é imperativo que ele seja projetado com base em abordagens científicas e fundamentado em teorias pedagógicas sólidas, à serviço da sociedade e sua diversidade cultural. Por fim, concluímos, por dedução a partir das leituras feitas que é possível conceber a unidade dialética entre currículo e a atividade educativa desde que a organização curricular consiga criar as condições para a superação das características do sistema educacional vigente, por caracterizar-se a atividade material do homem como a que transforma o mundo material e social em mundo humano.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. São Luís: EDUEMA, 2015.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel G., **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MACEDO, Roberto Sidney. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MORAES, Maria Cláudia. Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florent; COLLADO, Javier; CASTRO, Gustavo de. (Orgs.). **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 135-164.

- MORETTI, V. D., ASBAHR, F. S. F. e RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. In: **Psicologia & Sociedade**; 23 (3): 477-485, 2011.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- ZOIA, Prestes. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.



DEBATE DE GÊNERO NA ESCOLA: GARANTIA DE DIREITO HUMANO

Léia de Oliveira Ribeiro¹
Yoná Luma Campos Ferreira²
Jordânia da Conceição Silva³
Betânia Oliveira Barroso⁴

Resumo: O presente artigo apresenta uma reflexão acerca dos processos de conscientização e formação, referentes ao debate de gênero nas escolas. A construção sócio-histórica da humanidade é marcada por séculos de dominação sobre as mulheres. Estas questões de gênero perpassam por relações desiguais, por uma sociedade machista, patriarcal e excludente. Objetivou-se refletir acerca dos processos formativos, referentes ao debate

-
- 1 Mestra pelo programa de pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão; Açailândia- MA; e-mail: leiaoliveira.advogada@gmail.com
 - 2 Mestranda do programa de pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão; Açailândia- MA; e-mail: yonna_luma@hotmail.com.
 - 3 Mestranda do programa de pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão; Açailândia- MA; e-mail: jordania_cs@hotmail.com
 - 4 Orientadora e coordenadora do programa de pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas - PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz- MA; e-mail: betania.barroso@ufma.br

de gênero nas escolas. Sendo uma garantia de direito humano imprescindível a dignidade da pessoa humana. A escola tem papel de instigar debates que cumpram uma função social, sendo importante que a educação esteja articulada ao diálogo popular, que permita a humanização, inclusão e o acolhimento dos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa com metodologia qualitativa e bibliográfica subsidiada pelos autores: Tiburi (2018), Viganò (2019), Hooks (2017), Freire (1987), Saffioti (1999), Arroyo (2012) entre outros. Diante das análises foi perceptível compreender a emergência desta abordagem, situando a escola como uma instituição que necessita promover uma educação crítica que contribua para a eliminação de todas as formas de preconceito e hierarquização de gêneros.

Palavras-chave: Gênero. Escola. Direitos Humanos

INTRODUÇÃO

Ao longo da construção histórica da humanidade, a sociedade impôs a mulher que estivesse numa relação de subordinação ao poder masculino, a história é marcada pela dominação sobre as mulheres, sobre suas vontades, sobre seus corpos e seus direitos. Essa reprodução sócio cultural se mantém em muitas realidades até os dias atuais. Tratar sobre questões de gênero perpassa por relações desiguais, por uma sociedade injusta, machista, patriarcal e excludente.

A urgência em tratar sobre tal problemática nos diversos espaços é real, visto que mulheres continuam a serem violentadas, mortas diariamente por questões relacionadas ao gênero. Essa “desigualdade” longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, por estruturas de poder e agentes envolvidos na trama de relações sociais”. (SAFFIOTI, 1999, p. 83).

Por ser um assunto de extrema relevância social, movimentos feministas, movimentos sociais, de defesa de direitos humanos, vêm lutando para que a discussão de gênero seja incluída de forma efetiva

nas escolas. A ideia desse artigo vem ao encontro das inquietudes das pesquisadoras a partir das aulas ministradas no Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED.

Apresenta-se como objetivo refletir acerca dos processos formativos, referentes ao debate de gênero nas escolas. Reconhecemos a necessidade de tratar o tema como forma de conscientização no âmbito escolar, já que a educação é uma “arma” poderosa de transformação e reflexão de atos, ações, e novos comportamentos. Dessa forma, faz se necessário uma educação inclusiva, participativa, uma formação que leve a reflexão crítica da condição da mulher na sociedade, desmistificando as desigualdades sociais, construídas historicamente de que o gênero masculino deve ser superior ao feminino em todos os âmbitos, seja no biológico, econômico, social, sexual, familiar, religioso, dentre outros.

Essa temática é importante no âmbito escolar, no sentido de que conscientizem alunos e alunas e até mesmo educadores e educadoras, acerca de relações humanas iguais, sem discriminação, exclusão, dominação e exploração. Dito isso, refletir e problematizar as questões de gênero desde cedo com as crianças é emergente, para que elas possam crescer educadas em valores humanos e democráticos, conseqüentemente ela conscientizada nesta lógica, supostamente não verá o outro ou a outra como inferior ou como superior, podendo assim ter um olhar de igualdade entre os seres humanos.

Pensar a educação em uma perspectiva de transformação da realidade social é garantia fundamental de direito humano. As práticas pedagógicas em direitos humanos vêm oportunizando debates importantes, saberes, conscientização, emancipação das pessoas, propiciando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e todas.

Para esta pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa de caráter exploratório, de forma que foi priorizado o caráter subjetivo do

objeto de estudo analisado, além de uma investigação bibliográfica, subsidiada pelos autores: Tiburi (2018), Vigano (2019), Hooks (2017), Freire (1987), Saffioti (1999), Arroyo (2012) entre outros autores

Por conseguinte, será explanado neste artigo a categoria gênero como garantia de direito humano, evidenciando as práticas educativas e seus elementos contributivos para a superação das desigualdades e respeito as diferenças e, por fim, as considerações finais, onde será possível sintetizar o que fora elaborado ao longo da construção desse estudo.

O artigo se estrutura em quatro partes: uma introdução, em que se pretende antecipar a temática que será desenvolvida ao longo da produção textual; um ponto específico sobre a importância da discussão de gênero na escola; trazendo diálogos referente conceituação, legislações e situando a Escola e seus componentes pedagógicos como pilares fundamentais na construção de uma educação democrática e plural.

A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NA ESCOLA

Como dito no início deste artigo, todas as concepções culturais e históricas que foram “ensinadas” desde a infância, inclusive dentro do espaço escolar, reafirma a dominação de gênero e desigualdades. Sobre essas imposições sociais Vigano e Laffin destacam:

As questões de gênero estão vinculadas às expressões do masculino e do feminino, atribuídas historicamente, por meio de imposições sociais e culturais. Essas imposições de caráter biológico, em nossa cultura, estão estritamente ligadas aos papéis que cada um/a tem que assumir socialmente. Acabam sendo injunções sociais e culturais, convenções de naturalização de papéis que designaram poder ao homem e promoveram, como resultado, uma sociedade machista e sexista. (2019, p 3).

Dessa forma, como sociedade necessita-se questionar essa realidade, discussões de gênero devem ser dialogado desde o início da vida escolar, visando à luta pela emancipação das mulheres (desde sua idade como menina) e pela garantia de igualdade de direitos, conforme garante a Carta Magna Brasileira em seu artigo 5º: “**Todos são iguais** perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.14).

Falar sobre gênero requer antes de tudo um entendimento conceitual do tema. Portanto, entende-se pelo conceito de gênero o que está diretamente relacionado com a construção social do ser homem e mulher, diferentemente do que se entende por sexo ou até estimular sexo como muitos conservadores pregam erroneamente por aí. Nas palavras de Cisne (2015, p. 85-86):

Seu objetivo advém da necessidade de desnaturalizar e historicizar as desigualdades entre homens e mulheres, analisadas, pois, como construções sociais, determinadas pelas relações e nas relações sociais [...] O conceito de gênero veio também no sentido de analisar de maneira relacional a subordinação da mulher ao homem, ou seja, os estudos sobre as mulheres não deveriam apenas limitar-se à categoria mulher, mas esta deve sempre ser analisada de forma relacional ao homem.

É importante que tal conceito seja visibilizado a partir das relações desiguais, pois entende-se que a mulher quase sempre foi inferiorizada, aparecendo em todas as dimensões da vida social em condições subalternas se comparada ao homem. Neste contexto, situa-se a escola como um espaço em que o assunto deva ser tratado e explanado de forma conscientizadora perpassando o tema desde a primeira infância até o nível superior. Arroyo destaca que a escola e seus componentes precisam está preparada para a realidade que se coloca, pois, os alunos que adentram esses espaços possuem suas especificidades são “sujeitos outros” grupos subalternizados, oprimi-

dos pelas diferentes formas de dominação econômica, política e cultural (ARROYO, 2012).

A ONU Mulheres Brasil⁵ e a Rede Brasileira do Pacto Global⁶, lançaram uma cartilha oficial global de forma muito didática conceituando igualdade de gênero e equidade de gênero, a partir da perspectiva de gênero, compreendendo a importância do empoderamento. A cartilha foi baseada nos WEPs⁷ (Princípios de Empoderamento das Mulheres, da sigla em inglês), Vejamos:

IGUALDADE DE GÊNERO: “Igualdade de gênero” refere-se ao conceito de que todos os seres humanos, sem diferenciação de sexo ou gênero, são livres para desenvolver as suas capacidades pessoais e tomar decisões sem as limitações impostas por papéis rigidamente

-
- 5 A ONU Mulheres foi criada, em 2010, para unir, fortalecer e ampliar os esforços mundiais em defesa dos direitos humanos das mulheres. Segue o legado de duas décadas do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) em defesa dos direitos humanos das mulheres, especialmente pelo apoio a articulações e movimento de mulheres e feministas, entre elas mulheres negras, indígenas, jovens, trabalhadoras domésticas e trabalhadoras rurais. No Brasil, o escritório opera em Brasília.
- 6 A Rede Brasil do Pacto Global é uma **plataforma que reúne o setor empresarial** para atuar com impacto mensurável nos ODS (**Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**), tanto na evolução dos modelos de negócios como na implementação de projetos em parceria. Lançado em 2000 pelo então secretário-geral das Nações Unidas, Kofi Annan, o Pacto Global é uma chamada para as empresas alinharem suas estratégias e operações a 10 princípios universais nas áreas de Direitos Humanos, Trabalho, Meio Ambiente e Anticorrupção e desenvolverem ações que contribuam para o enfrentamento dos desafios da sociedade.
- 7 Women’s Empowerment Principles (WEPs), ou Princípios de Empoderamento das Mulheres em tradução livre, é uma iniciativa reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e vinculada ao Pacto Global. A certificação também tem o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT) com financiamento da União Europeia (EU). O objetivo deste prêmio é estimular a implantação de equidade de gênero dentro das empresas. Na prática isso significa promover a inclusão feminina no mercado de trabalho, não discriminar pessoas por gênero ou orientação sexual, nivelar salários e benefícios entre homens e mulheres de mesma hierarquia profissional e estimular as diferenças com respeito mútuo dentro e fora do ambiente corporativo.

atribuídos a um gênero. A igualdade de gênero significa que os diferentes comportamentos, aspirações e necessidades das mulheres e dos homens são considerados, valorizados e favorecidos equitativamente. (BRASIL, 2016, p. 21).

EQUIDADE DE GÊNERO: A equidade de gênero significa que as mulheres e os homens são tratados de forma justa de acordo com as respectivas necessidades e privilégios. O tratamento pode ser igual ou diferenciado, entretanto considerado equivalente em termos de direitos, benefícios, obrigações e oportunidades. (IBDEM, 2016, p.21).

Através dos conceitos gênero didaticamente explanado, é uma forma de alcançar um empoderamento social, no sentido de permitir a conscientização, transformação, decisão. Fatores fundamentais para que educadores/educadoras e educandos e educandas consigam tomar coletivamente uma consciência coletiva de transformação, através da educação. Para reforçar esse entendimento sobre a importância do empoderamento social como forma de transformação, Cecília Sardenberg (2006) nos diz que:

O empoderamento de mulheres, é o processo da conquista da autonomia, da autodeterminação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. (SARDENBERG, 2006, p. 02).

Pensar criticamente sobre um tema fundamental na sociedade, exige que os educadores e educadoras tenham sensibilidade ao acolher as perguntas, os debates e as críticas sobre este assunto devem emergir com delicadeza e sensibilidade. E importante reafirmar: Discutir sobre questões de gênero dentro do âmbito escolar, não é para estimular “guerra” ou inferiorizar os homens, porém é para estimular conscientização, transformação, inquietação daquilo que socialmente fomos desde crianças incitados a fazer que é distinção social entre os gêneros. Sobre pensar criticamente, TIBURI (2018, p. 10) destaca:

Não há nada mais importante na vida do que aprender a pensar, e não se aprende a pensar sem aprender a perguntar pelas condições e pelos contextos nos quais estão situados os nossos objetos de análise e de interesse. A crítica não é necessariamente destruição daquilo que se quer conhecer. Ela pode ser uma desmontagem organizada que permite a reconstrução do objeto anterior desmontado. Ela pode ser também uma atenção especial que damos às coisas e ao nosso próprio modo de pensar, que vem melhorar nosso olhar. Toda forma de crítica, desse que seja honesta, é válida, mas considero que neste último sentido, com a atenção cuidadosa.”

Para que se alcance essa compreensão do debate de gênero na escola é importante que os educadores e educadoras estabeleçam dentro de sala de aula um diálogo inclusivo, acolhedor, Hooks destaca:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo **gênero**, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem – número de outras diferenças. (HOOKS, 2017, p 174).

A instituição escola é um dos pilares fundamentais na construção de saberes, mas para além dos saberes didáticos, a escola deve ser a alicerce para estímulo de convívio humano plural, no qual a formação cidadã vai além da formação burocrática escolar. Respeitar diferenças, valorizar os desiguais, favorecer equidade são elementos importantes para a construção de uma formação cidadã, por meio de perspectivas de inclusão, que paute a valorização dos seres humanos para igualdade e equidade social, nas questões de gênero, nas questões de raça, e sobretudo na defesa e reconhecimento de direitos para que assim alcancemos um mundo mais justo e igualitário.

Neste íterim, professores e professoras têm papel fundamental de transformação de paradigmas através da educação inclusiva pautada na garantia de direitos humanos. Assim, Hooks vai além ao

destacar, que a sala de aula não deve ser lugar de censura, pois demonstra a reafirmação de relações de dominação, de preconceitos e limitações:

As discussões conservadoras sobre a censura no ambiente universitário contemporâneo frequentemente dão a entender que a ausência de diálogo construtivo, a imposição do silêncio, ocorrem como subproduto dos esforços progressistas para questionar o conhecimento canônico, criticas as relações de dominação ou subverter os preconceitos da classe burguesa. (HOOKS, 2017, p 238).

Portanto, os docentes precisam estar atentos para não fazer da sala de aula um lugar de censura, de dominação, de limitações. Paulo Freire, faz uma correlação com a educação formal, baseada numa concepção “bancária”, uma educação construída de forma vertical, onde o saber é fechado e dificulta a libertação dos sujeitos:

Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária. (FREIRE, 1987, p. 38).

Em contrapartida a essa educação bancária, formal, Freire em seus ensinamentos propõe aos professores e professoras que ofereçam aos alunos/ alunas/ alunes uma educação baseada no amor, uma educação na troca de saberes, onde não deve existir superioridade no ensinar e nem inferioridade no aprender.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. [...]

Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. E não seria possível porque esta educação contradizia este impulso e enfatizava nossa inexperiência democrática. (FREIRE, 1967, p. 97).

Dessa forma, a categoria gênero na escola deve ser problematizada, e construída através de uma educação com diálogo popular, que permite a troca entre educadores e educadoras x educandos e educandas. Entendemos aqui a educação popular como uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares” (BRANDÃO, 1985). Acredito nesta como agente transformador de realidades.

PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO GARANTIA DE DIREITO HUMANO

Muito tem se discutido acerca de direitos humanos, como meio de garantia de m País democrático, igualitário e justo, através de construção de direitos individuais e coletivos, com respeito, igualdade, inclusão, equidade, solidariedade, liberdade, justiça, sobretudo evidenciando questões tão fundamentais como gênero, classe, raça, dentre outros. A reafirmação desses fenômenos perpassa pela educação, as práticas educativas precisam ser reavaliadas como forma de garantia de direito humano.

As práticas educativas em direitos humanos devem ocorrer cotidianamente, do jardim da infância (ou nível 1) até os corredores de uma pós-graduação. Dito isso, é necessário que se tenha uma participação e um entendimento pedagógico dos educadores e educadoras nesta perspectiva, pois eles assim como os demais indivíduos estão imersos em uma construção social que banaliza determinados direitos e sujeitos. Isso implica dizer que estes autores precisam também de uma educação de perspectiva plural e respeite as individualidades e DH. Os autores Soares, Ribeiro e Zaparolli destacam a importância das práticas educativas como garantia de direito humano:

No desenvolvimento das mesmas, é preciso acreditar e ter sempre claro que o respeito aos Direitos Humanos é fundamental para todos, ter consciência crítica em relação à liberdade dos envolvidos, compromisso com as transformações sociais, e o firme propósito de formar sujeitos ativos que sejam protagonistas na luta pelo respeito aos direitos de todos, independentemente da cor da pele, raça ou religião. (SOARES, RIBEIRO E ZAPAROLLI, 2021, p. 254).

As práticas educativas precisam ser pautadas no diálogo inclusivo, que propicie aos sujeitos e sujeitas a construção participativa, coletiva. A educação pensada em uma concepção democrática, baseada na contemplação de direitos humanos. Sobre isso, precisam ser contempladas por três elementos considerados indispensáveis e interdependentes pontuados por Benevides (2013, p. 2). Vejamos:

“1. **a formação intelectual e a informação** - da antiguidade clássica aos nossos dias trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informação reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *latu sensu*, são, justamente, os mais marginalizados e “excluídos”. O direito à educação fundamental é um direito humano inalienável, de responsabilidade do Estado. 2. **a educação moral**, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas, sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimento quanto de razão; é a conquista de corações e mentes. 3. **a educação do comportamento**, desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.”

A garantia de uma educação do cidadão e da cidadã, na concepção democrática, que garanta a inclusão, igualdade, respeito as

diferenças, exige conhecimentos básicos da vida social no qual podemos inserir a perspectiva de gênero. Podemos assim, correlacionar que a prática educativa em Direitos Humanos se correlaciona com a educação popular, pois esta última defendida por Paulo Freire, é baseada no respeito, solidariedade, na reflexão coletiva dos sujeitos, na luta por direitos, e sem valores de opressão e exploração.

A educação é uma das mais fortes estruturas para luta de garantia de direitos, é por meio delas que alunos/alunas/alunes são levados a uma consciência coletiva de transformação, de cidadania, de conhecimento aguçado, de partilha e de questionamentos. Contudo, ela é um dos pilares dos Direitos Humanos, motivo este que o tema deve ser estimulado fortemente. Educação é direito e não esmola, se é direito que seja reconhecido em todos seus âmbitos. Como destaca abaixo:

Um dos pilares dos Direitos Humanos e, ao mesmo tempo, um dos mais importantes mecanismos de superação das violações de direitos e das desigualdades sociais, é a educação. A educação é mais que um direito. É consequência direta do exercício da cidadania e da própria vida em sociedade. De outro lado, como direito universal, a educação é um condão de possibilitar o direito ao conhecimento, a formação ética e a partilha de bens científicos e culturais. Assim, a Educação em Direitos Humanos tem como proposta as práticas socioculturais que provocam o reconhecimento do sujeito sobre si e sobre o outro, enquanto sujeitos de direito. (MENDES JÚNIOR e BARROSO. 2021, p. 293).

Em suma, as práticas educativas em Direitos Humanos possuem relevância social para superação das desigualdades históricas, sociais, culturais, religiosas nas quais a sociedade é inserida. Superadas essas desigualdades estruturantes haverá possibilidades de construir uma sociedade mais humana, justa, igualitária e plural, que respeite a todos e todas de igual modo.

O desafio aos educadores e educadores para implementação de um trabalho pedagógico em Direitos Humanos é real já que es-

tamos vivenciando politicamente no nosso País uma onda forte de conservadorismo ideológico. Resistir a esse sistema “conservador e opressor” que está sendo imposto no Brasil é um imenso desafio e faz se necessário resistência. A educação sempre foi considerada lugar de “resistências” e de formação no sentido de transformação social e busca pela emancipação humana, pois a educação humaniza os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise das investigações entende-se que a construção da sociedade é pautada em relações patriarcais, excludente, machista, que estimula opressão e inferiorização do gênero feminino. Por meio das inquietações sociais, através deste estudo foi identificado a necessidade em dialogar com essas temáticas no âmbito escolar. Cabe a escola não apenas o processo de ensinar a ler ou escrever, mais também auxiliar no desenvolvimento crítico do ser humano, contribuindo para eliminação de todas as formas de preconceito, sendo um canal de rompimento de relações discriminatórias e desiguais, nesse caso específico das questões de gênero.

Educadores e educadoras através de práticas educativas em Direitos Humanos que assegurem e estimulem nos educandos e educandas a reflexão de uma sociedade justa, igualitária, solidária. Para tanto, faz se necessário romper com as estruturas de inferiorização no qual se impõe preconceitos, diminuições, exclusão, violência dos direitos das mulheres/meninas. Educadores e educadoras comprometidos em favor desses temas pertinentes a sociedade, são necessários na luta em favor dos direitos das mulheres, das minorias, dos excluídos. Por isso, tratar de questões de gênero em sala de aula é romper com as amarras cotidianas do patriarcado, do machismo estrutural.

Para que aconteça a tão sonhada e almejada construção de relações mais justa e igualitária, faz -se necessárias ações positivas atra-

vés de práticas educativas inclusiva e práticas que rompam as hierarquias de gênero que são impostas em nossa sociedade, pois sabe-se que este desafio não se limita a escola, mas sim a sociedade de modo geral, todo indivíduo é responsável por um mundo em que as relações sejam ancoradas no respeito e na efetivação de direitos.

Diante da complexidade do tema, reafirma-se que essas reflexões não se esgotam aqui, o tema precisa continuar, ser amplamente debatido nas escolas, nas faculdades e em todas as esferas, para que se cumpra sua função social. Portanto, essa abordagem pretende estimular novas pesquisas e abrir novas possibilidades no que concerne a referida temática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BENEVIDES, M.V. **Educação para a Cidadania na Democracia Contemporânea. Estudos Avançados, USP**. Disponível [Microsoft Word - benevideseducacaocidadania.doc \(usp.br\)](#). Acesso em: 13 de março de 2022

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985

BRASIL, Cartilha ONU Mulheres Brasil e a Rede Brasileira do Pacto Global. **Princípios de Empoderamento das Mulheres**. BRASÍLIA 2016. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf. Acesso dia 13 de março de 2022.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em 13 de março de 2022.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. 2ª ed. São Paulo: Outras expressões, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987. – Disponível [Pedagogia do Oprimido \(ufmg.br\)](http://Pedagogia do Oprimido (ufmg.br)). Acesso dia 13 de março de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2. Ed, 2017.

MENDES JUNIOR José Ferreira; BARROSO Betânia Oliveira; ZAPAROLI Witembergue Gomes. **Práticas pedagógicas em Direitos Humanos e a formação interdisciplinar no ensino médio**. ZAPAROLI Witembergue Gomes; ALVES Antônio Sousa (orgs.) – Estado da arte em educação: volume 2, número 1- PPGFORPRED. Rio Branco, AC: Nepan, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **Já se mete a colher em briga de marido e mulher**. São Paulo em Perspectiva 13 (4) p. 82-91, 1999. Disponível em: SciELO - Brasil - Já se mete a colher em briga de marido e mulher. Acesso em 13 de março de 2022.

SARDENBERG. Cecília M.B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**, Salvador, BA: NEIM/UFBA 2006

SOARES James Dean Alves; RIBEIRO Dimas dos Reis; ZAPAROLI Witembergue Gomes. **Práticas educativas em Direitos Humanos como instrumento da construção de uma cultura de respeito a dignidade humana**. ZAPAROLI Witembergue Gomes; ALVES Antônio Sousa (orgs.) – Estado da arte em educação: volume 2, número 1- PPGFORPRED. Rio Branco, AC: Nepan, 2021.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes, e todos**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Rosa dos Tempos. 2018.

VIGANO, Samira de Maia; LAFFIN, Maria Herminia L.F. **Mulheres, Políticas Públicas e Combate à Violência de Gênero**. História

(São Paulo) v.38, 2019, e2019054, ISSN 1980-4369. Disponível em: <file:///C:/Users/DIGITA%20ARICELIA/Downloads/Combate%20a%20viol%C3%Aancia%20de%20g%C3%AAnero.pdf>. Acesso em 13 de março de 2022.



DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM DE SURDOS DA ESCOLA BILÍNGUE FRENTE AO CONTEXTO PÓS- PANDEMIA DE COVID-19

Antonio Hercles Coêlho Almeida¹
Francisca Melo Agapito²

Resumo: Considerando que a Covid-19, dada a velocidade de contaminação e gravidade deste vírus tomou grandes proporções, no mundo assumindo contornos de pandemia global e deixou repercussões de diferentes ordens em todas as instâncias da sociedade, em particular no contexto educacional, a presente pesquisa tem como objetivo geral discorrer sobre os desafios para a aprendizagem de surdos da escola bilíngue frente ao contexto pós-pandemia de covid-19. Em termos metodológicos utilizou-se de revisão de literatura buscou-se. Além do uso de abordagem qualitativa e exploratória. Após este processo percorreu-se a análise descrita para a discussão dos dados gerados. Os resultados denotaram que o contexto pandêmico trouxe consigo uma realidade latente, revelando a deficiência e o despreparo de grande parte dos professores no uso das tecnologias digitais na educação,

-
- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPFOPRED), UFMA, Imperatriz. E-Mail: ahc.almeida@discente.ufma.br e hercles.almeida86@gmail.com
 - 2 Doutora em Ensino. Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Imperatriz. Docente permanente do PPFOPRED/UFMA. Imperatriz-MA, E-mail: francisca.agapito@ufma.br

o que os levou à urgência no manuseio e familiarização desses recursos. Constatou-se que a vulnerabilidade socioeconômica, as consequências do isolamento social, o despreparo dos profissionais frente às novas demandas são os principais desafios nesse processo, no contexto pós-pandemia, principalmente ao situar o contexto de pessoas surdas.

Palavras-chave: Práticas educativas. Escola Bilíngue. Aprendizagem de surdos. Covid-19.

INTRODUÇÃO

A partir de dezembro de 2019, a sociedade passou a ter informações sobre uma doença ainda desconhecida. A Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada de casos de uma patologia respiratória que se assemelhava a uma pneumonia, ainda desconhecida, tendo como ponto inicial a China, após o desenvolvimento dos estudos, foi reconhecido que a doença era causada pelo novo coronavírus (COVID-19).

Devido ao aumento progressivo do número de casos na China e em outros países, a OMS, em 30 de janeiro de 2020, declarou ser uma emergência de saúde pública internacional que culminou em 11 de março de 2020 no decreto do estado de pandemia e que todos os países do mundo deveriam fazer planos de contingência para conter seu avanço (Souza et al., 2020, p. 548).

O contexto pandêmico trouxe consigo uma realidade latente, revelando a deficiência e o despreparo de grande parte dos professores no uso das tecnologias digitais na educação, o que os levou à urgência no manuseio e familiarização desses recursos. “Diante da emergência da cibercultura “[...] mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. É sabido que, para a educação inclusiva, torna-se um desafio ainda maior” (Silva, 2001, p. 15). Dessa forma, é nítido o impasse que

profissionais da educação enfrentam para que as ações de inclusão permaneçam com o fim da pandemia

Diante das informações supracitadas e considerando que o fim da pandemia deixou repercussões em todas as instâncias da sociedade, a presente pesquisa tem como objetivo geral discorrer sobre os desafios para a aprendizagem de surdos da escola bilíngue frente ao contexto pós-pandemia de COVID-19. Para atingir tal objetivo, em termos metodológicos utilizou-se de revisão de literatura, com base nas publicações efetivadas. Além do uso de abordagem qualitativa e exploratória. Após este processo percorreu-se a análise descrita para a discussão dos dados gerados. Isto posto, a seguir procederemos com alguns apontamentos sobre a temática em estudo.

A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS SOBRE A ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

Posto que a transmissão do mencionado vírus se deu com velocidade surpreendente, medidas sanitárias foram adotadas em todas as camadas e instituições sociais, inclusive a escola, com vistas a conter a propagação do vírus durante os funerais. No Brasil, até mesmo os velórios de falecidos devido à covid-19, foi permitido somente atendendo a um rígido protocolo, entretanto ocorriam

[...] em ambientes abertos e com a presença de no máximo dez pessoas, as quais não podem pertencer aos grupos considerados de risco nem apresentar sintomas respiratórios voltados para a doença. Normas mais severas foram implementadas em outros países, a exemplo da Itália, em que as cerimônias fúnebres foram proibidas e os cemitérios, fechados (Estrela et al., 2021, p. 3).

As medidas sanitárias acima mencionadas também chegaram às instituições de ensino e repercutiram no fazer pedagógico em prol das aprendizagens dos alunos, com o advento do isolamento social. Nesta lógica, iniciativas como o ensino remoto para substituir o ensi-

no presencial foram pensadas e organizadas para minimizar os impactos. Assim Tecnologias Digitais (TD), que compreendem uma série de recursos e instrumentos que facilitam a comunicação, passaram a fazer parte do cotidiano nos diferentes níveis de ensino. Mudanças no mundo inteiro foram necessárias, e com isso estratégias educacionais voltadas ao ensino por meio das plataformas tiveram que ser pensadas para aumentar os danos no processo de aprendizagem.

Desse modo, Pinheiro (2022) destaca ainda que, profissionais do campo da educação em todas as modalidades e configurações, regular, inclusiva e especial necessitaram de adaptar sua prática pedagógica ao contexto do ensino remoto, a exemplo, citamos os tradutores intérpretes de Libras –TILS, que atua no processo tradutório da Libras para Língua Portuguesa e vice-versa juntos aos estudantes surdos. Destaca-se que o TILS é o profissional que realiza o processo tradutório de uma língua para outra, podendo o caminho ser da Língua de Sinais para a Portuguesa ou o inverso, na modalidade escrita ou oral. Destarte, compreende-se que os mencionados profissionais contribuem sobremaneira para a supressão de barreiras linguísticas que possam ocasionar impedimentos entre o processo comunicativo de surdos e ouvintes.

Nesse panorama, ao adentrarmos na temática da educação bilíngue para surdos consideramos relevante registrar que estão interligadas diferentes questões, isto é, além da linguística, os aspectos sociais deste grupo que está imerso em um contexto social macro, devem ser considerados. De igual modo, o fator político também deve ser compreendido como parte do projeto para uma educação bilíngue que atenda as necessidades dos surdos. Assim recorreremos as palavras de Skliar (2013, p. 7) ao explicar sobre este aspecto aponta que: “Discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimentos que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional”.

Nesse âmbito, a educação bilíngue precisou se adaptar ao contexto pandêmico para manter a sua legitimidade conquistada historicamente. Essa luta oriunda da população surda brasileira, teve como clímax na sua história desdobramentos legais de sua língua, aspecto que repercutiu para além, alcançando a dimensão social de um grupo cultural. A visibilidade jurídica da população em questão atravessou também o cenário de políticas públicas nas esferas nacionais, fomentando ações afirmativas que perpassam as categorias de proteção dos direitos humanos de grupos vulneráveis. Esta representou, em certa medida, a contraposição acerca de atos excludentes e/ou que marginalizam com base em critérios como diferenças relacionadas ao gênero/orientação sexual, raça, etnia e aspectos linguísticos de diferentes minorias, como as indígenas e os surdos.

Os estudos de Vivian e Leonel (2022) direcionados para a educação bilíngue de surdos comportam premissas de que a educação escolar bilíngue para surdos é relevantes, sobretudo, ao se identificar às suas diversas ramificações discursivas – educacionais, linguísticos e até políticos – que no cenário contemporâneo é uma manifestação intrínseca da realidade das comunidades surdas. Destaca-se ainda que a educação escolar bilíngue não está alienada de fatores políticos, resultado do intercruzamento de variáveis como: lutas das comunidades surdas, dos movimentos sociais de surdos e de pesquisadores que ao desenvolverem estudos sobre estes aspectos legitimam a educação de surdos e sua eficiência para este grupo cultural específico.

Observa-se que a educação bilíngue de surdos é um fenômeno reconhecido e validado em diversas instâncias sociais, e tenta ganhar espaço no âmbito das políticas públicas educacionais, nas ações afirmativas, nos movimentos sociais que buscam a garantia de novos direitos e na comunidade científica, acadêmica. Destarte, tais repercussões ainda perpassam por dificuldades que desembocam na hegemonia da população ouvinte. A implementação da educação bilíngue nos fundamentos institucionais gera a chegada de novos atores políticos.

Nesse sentido, o presente estudo se configura como revisão bibliográfica. Trata-se de um estudo bibliográfico, se configura ainda com abordagem qualitativa, que de acordo com Rhoden e Zancan (2020) dá ênfase a aspectos da realidade que não podem ser numericamente representados, mas sim contempla um arcabouço de variáveis que assumem significados dentro de uma cultura e contexto social. Desse modo, a presente pesquisa busca o conteúdo atrelado à temática de trabalhos efetivados em um espaço de tempo. A pesquisa ainda se enquadra na categoria descritiva e exploratória, pois visa aprimorar perspectivas educacionais e induzir reflexões para o avanço de metodologias inerentes ao processo de aprendizagem. A pesquisa descritiva tem como objetivo central a descrição das peculiaridades acerca de um fenômeno, população ou ainda, de uma experiência que se articula com elementos vinculados ao objeto de estudo analisado. Variáveis relacionadas à classificação, medida e/ou quantidade que podem se alterar mediante o processo realizado. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma busca nas principais bases de dados: Google acadêmico, SCIELO, LILACS e bibliotecas digitais da UNICAMP. Foram incluídos artigos científicos publicados no período de 2019 a 2023 que se enquadram na temática. Os descritores que foram utilizados foram os seguintes: escola bilíngue, covid-19, pandemia, educação. Não foram incluídos artigos que estão publicados em outras bases de dados. Foram excluídos artigos que não contemplem os objetivos da pesquisa. No que se refere ao dados gerados, a priori, realizou-se por meio de análise descritiva a descrição e caracterização das obras encontradas de acordo com a temática abordada; posteriormente, efetivou-se a organização de dados de acordo com os itens assim distribuídos: Título do artigo, autores, editora, periódico, revista ou editora em que ele foi publicado número e volume da publicação, data da publicação, banco de dados de origem, local de publicação, resumo e palavras-chave.

Diante da necessidade de inovar as metodologias que favorecem o processo de ensino-aprendizagem, urge o aprimoramento das

pautas presentes na formação de professores, com o intuito de possibilitar a confluência dos saberes que potencializam o desenvolvimento humano de modo integral, holístico, otimizando sua performance social. Destaca-se ainda que os professores são partícipes nesse processo e se podem se beneficiar agregando para si novos repertórios. Desse modo, é plausível conceber que a consolidação do perfil profissional é forjada dentro de panoramas adaptativos aos contextos psicossociais, políticos e históricos.

DESAFIOS PERTINENTES À APRENDIZAGEM DE SURDOS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

Com o fim da pandemia, a economia mundial entrou em recessão em decorrência dos gastos oriundos da calamidade mundial, emergindo então, a vulnerabilidade socioeconômica que abrangeu a comunidade estudantil, inclusive muitos alunos surdos. Ademais, outros fatores justificam as dificuldades na permanência e acesso à escola, dentre as quais estão: “[...] a oficialização da língua recentemente, a possível evasão escolar anterior, a inexistência de uma pedagogia pautada na língua de sinais, a aplicabilidade da inclusão a pouco mais de duas décadas, entre outros” (Shimazaki; Menegassi; Fellini, 2020, p. 7).

O estudo acima mencionado destacou as inquietações de alunos surdos durante a pandemia, e constatou que:

[...] em relação à faixa etária dos alunos, dos 47 alunos citados, 4% deles têm idades entre 0 a 10 anos; 21% entre 11 a 20 anos; 38% são os que possuem idades entre 21 a 30 anos; com 19%, os alunos cuja faixa etária se apresenta entre 31 a 40 anos; 15% são aqueles entre 41 a 50 anos. Num total de 9%, estão aqueles acima dos 50 anos e 4% deles não foi especificado as idades. Quanto à linguagem, 81% dos alunos apresentaram domínio da língua de sinais, 13% o domínio parcial e 6% não apresentam domínio nenhum. Quanto ao uso e domínio da língua de sinais pelos pais, 88% não têm conhecimento, tão

pouco domínio; 6% dominam parcialmente a língua; 6% possuem domínio e a utilizam no ambiente familiar (Shimazaki; Menegassi; Fellini, 2020, p. 7).

Ao longo da história, os olhares do mundo voltaram-se às pessoas com deficiência e aquelas que se constituíam com necessidades especiais, em particular a partir de discussões realizadas em Salamanca, na Espanha, em 1994. Segundo destaca UNESCO (1994), a partir da conferência mundial de Salamanca, situou-se um marco significativo no que diz respeito à inclusão de pessoas com alguma deficiência ou necessidade em escolas comuns. Tais discussões têm crescido substancialmente, tanto no âmbito nacional quanto internacional.

Nesse panorama, surge a necessidade de destacar a situação do contexto das mudanças ocorridas no contexto pós-pandemia, tais como, sobre aceções educacionais imbricadas na causa das pessoas com deficiência, e no direcionamento da presente pesquisa, àquelas que são surdas, por uma imersão em alguns aspectos socioeducacionais. Assimilar questões contemporâneas nos permite compreender os caminhos atuais trilhados na sociedade e no campo educacional; assim sendo, surge a necessidade de deliberar sobre alguns cenários históricos com o propósito de embasar demandas presentes.

Corroborando com o estudo supracitado, pesquisas tem indicado que, o fator sociabilidade foi afetado durante o isolamento social. A comunidade surda resistiu e resiste à indução de estar à parte da convivência, sempre se reuniram para sanar necessidades sociais e de linguagem. Encontrar os pares é um ato de sociabilidade frequente entre as pessoas surdas. Os encontros de pessoas surdas em seus diversos formatos e configurações específicas que vão de simples rodas de conversa às reuniões descontraídas são como um artefato cultural da comunidade surda. Porém, a pandemia da Covid-19 impactou sobremaneira essa socialização, pois, com o perigo de contaminação pelo vírus, foram suspensos os encontros presenciais. As pessoas surdas encontraram-se em um novo isolamento, porque além de im-

pedidas de estar com seus pares, elas tinham de estar junto a seus familiares, mas sem comunicação, uma vez que a maioria não é falante de Libras. Nesse sentido, o isolamento dentro de casa se dá pelas barreiras de comunicação e que o fato de estar em meio às pessoas fisicamente, mas sem interação comunicativa, é caracterizado como “isolamento mental” (ARAÚJO, 2020).

A suspensão da despedida convencional de pessoas mortas pela covid-19, devido à alta transmissibilidade da doença e do potencial de risco decorrentes de aglomerações afetou negativamente sobre a vida dos familiares, o que se expressa por meio do comprometimento psíquico. Diante da necessidade de intervenção, o entendimento e desenvolvimento das estratégias que podia mitigar os danos e favorecer uma melhor forma de finalizar este momento eram necessários. Dessa forma, “[...] Além da impossibilidade da despedida, o distanciamento social faz com que os familiares tenham que lidar também com a ausência do abraço e do carinho dos amigos, o que torna a vivência do luto ainda mais dolorosa” (Estrela et al., 2021, p. 3) a longo prazo.

Observa-se que o luto é um processo que apresenta etapas específicas e que afeta diversas áreas do contexto de vida do sujeito, incluindo o processo de aprendizagem que é uma fase de fundamental relevância para o desenvolvimento psicossocial. A partir de tais pressupostos, pode-se inferir que cada indivíduo vivencia o processo do luto na sua individualidade, a partir das suas questões mais subjetivas e inerentes a cada peculiaridade evidenciada maneira de vivenciar este momento. Sendo assim cada criança quando passa por este procedimento de certa forma acaba gerando um déficit na aprendizagem. Podendo ser afetado a alfabetização, incluindo dificuldades na leitura, na escrita, na pronúncia, na interpretação, na linguagem no raciocínio entre outros (YAEGASHI, 2019)

Desse modo, é plausível conceber que o luto se constitui um desafio ainda presente na educação não apenas de surdos, mas tam-

bém de ouvintes no contexto pós-pandemia, pelo fato da ausência de uma despedida nos moldes convencionais. A tristeza pode afetar a motivação para desenvolver as tarefas propostas, em decorrência da memória do ente querido. Ademais, as limitações para recorrer a um acolhimento adequado pode potencializar o manejo da situação.

Concomitantemente, o fato de o período de isolamento ter sido expressivo, algumas consequências se configuraram como mais um dos vários desafios à aprendizagem de surdos:

[...] o medo da exposição e a limitação no contato humano trouxeram sequelas físicas-emocionais intensas, haja vista que o homem é um ser social. Ademais, o avanço abrupto da contaminação viral sobrecarregou o Sistema Único de Saúde e demais redes de atendimento médico, impossibilitando o acolhimento e tratamento de todos que deles necessitavam, o que ocasionou a perda de milhares de vidas por aspectos estruturais. Isto posto, é primaz ressaltar que a pandemia do Covid-19, além de ser crise epidemiológica, torna-se, também, crise psicoemocional por diversos fatores. Dentre eles, estão a quebra repentina da rotina, a imprevisibilidade do futuro, a instabilidade financeira e, para dezenas de milhares de famílias, principalmente, o luto (Vidal et al., 2020, p. 2)

A presença de surdo em sala de aula tem representado grandes desafios aos professores. Existem muitas contradições entre o discurso de inclusão e a realidade educacional. Dos principais entraves ratificados em sua pesquisa a autora menciona classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros de docentes com formação deficitária e professores que desconhecem especificidades desses alunos com necessidades especiais.

Os alunos surdos aprendem de diferentes maneiras, e é essencial pensar em práticas pedagógicas que alcancem a forma visual de comunicação que também está ligada a essa cultura.

Aliado a isso, durante a pandemia do Coronavírus, as etapas ditas anteriormente foram demasiadamente afetadas por questões sanitárias, situação que agravou o processo que é, por si só, doloroso e angustiante. Com isso,

de maneira intensa, a pré-pandêmica forma de lidar com a morte e com o luto sofreu profundas mudanças, com a intensificação da desestabilização emocional pelo adoecimento repentino, agravo rápido, isolamento e limitação na organização de funerais pelo contexto do Covid-19. Dessa maneira, simultaneamente, a área psicoterápica foi impactada diretamente, haja vista que as até então usuais abordagens terapêuticas não mais possuíam como realidade as ferramentas de apoio ao embate do luto tidas antes da pandemia (Vidal, 2020, p. 2).

Os grandes os impasses a serem vencidos ainda permanecem, pois existem professores que ainda não dominam o manejo dos recursos e não tem repertório comportamental para acolher um estudante surdo nas vivências de sala de aula e, junto a ele, outro profissional. Em 2020, as dificuldades foram potencializadas pela necessidade do distanciamento social devido à pandemia da Covid-19, levando professores à adaptação do ensino presencial ao ensino híbrido. Desse modo, percebe-se que a inclusão de estudantes surdos, de forma presencial, já tinha suas nuances problemáticas que se evidenciavam (LAGARTO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações supracitadas, conclui-se que dentre os fatores que representam desafios para a aprendizagem de surdos no âmbito da educação bilíngue estão: as consequências do isolamento social prolongado, o luto de entes queridos que geram repercussões emocionais a longo prazo, por ter tido sua configuração adaptada ao contexto pandêmico e a vulnerabilidade econômica e social, gerando dificuldades concernentes aos investimentos na educação de qualidade.

Espera-se que a presente pesquisa possa fomentar o delineamento de novos estudos nessa mesma linha temática, com vistas à deliberar sobre a possibilidade de adentrar nas pautas de formação de professores, no desenvolvimento de estratégias e políticas públicas

que possam mitigar os danos decorrentes dos efeitos da pandemia, que repercutem diretamente no processo de ensino-aprendizagem de surdos.

Ademais, considerando que os docentes também sofreram os danos oriundos do isolamento, luto e por vezes se encontram em vulnerabilidade social, destaca-se a importância de endereçar também a eles tais cuidados assistenciais, favorecendo o processo de humanização na educação. Urge possibilitar a visão integral, holística e sistêmica, observando o ser humano numa dimensão biopsicossocial, sobretudo no processo educativo. A calamidade global alterou a percepção do mundo no que se refere a protocolos sanitários, aglomeração, ideologias políticas, economia e demais fatores atrelados à existência humana e a educação pode ser uma das formas de reabilitar a sociedade das consequências geradas pela pandemia.

A educação não se constrói desvinculada de fatores sociais, emocionais e econômicos. Destarte, as articulações com políticas públicas, projetos e programas que fortalecem o vínculo entre sociedade e educação são fundamentais em um cenário de reestruturação em diversas instâncias societais, sendo relevante a presença de atores sociais, comunitários e lideranças políticas empenhadas nessa causa meritória. Espera-se ainda que a presente pesquisa possa fomentar a reflexão dos docentes no tocante às suas práticas pedagógicas no contexto da educação de surdos que incidam sobre seus aprimoramentos, de modo a torna-las mais humanizadas e efetivas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marília do Socorro Oliveira; CARVALHO, Márcia Monteiro; DE SOUSA, Rosângela do Socorro Nogueira. Representações discursivas surdas no contexto do distanciamento social da pandemia da Covid-19. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 15, n. 32, p. 88-108, 2021.

CREPALDI, Maria Aparecida et al. Terminalidade, morte e luto na pandemia de COVID-19: demandas psicológicas emergentes e implicações práticas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, 2020.

DE MELO, Samara Maria Sousa et al. Desafios de tradutores intérpretes de libras e estudantes surdos nas aulas remotas em tempos de pandemia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 42, p. 481-494, 2023.

ESTRELA, Fernanda Matheus; SILVA, Andrey Ferreira da. OLIVEIRA, Ana Carla Barbosa de; MAGALHÃES, Júlia Renata Fernandes de; SOARES, Caroline Fernandes Soares; PEIXOTO, Thais Moreira; OLIVEIRA, Milena Arão da Silva. Enfrentamento do luto por perda familiar pela covid-19: estratégias de curto e longo prazo. **Persona y bioética** • enero-junio 2021. Disponível em: < 2027-5382-pebi-25-01-e2513.pdf (scielo.org.co)>. Acesso em: 24 out. 2023.

NUNES, João. A pandemia de COVID-19: securitização, crise neoliberal e a vulnerabilização global. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020.

PINHEIRO, Andrea Pestana; SENA, Lilian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Ensino híbrido na educação de surdos durante a pandemia: desafios da formação. **Educação & Formação**, v. 7, 2022.

RHODEN, Juliana Lima Moreira; ZANCAN, Silvana. A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. **Educação**, v. 45, p. 1-22, 2020.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.

SIMONASSI, Larrisa. **Ensino remoto em tempos de pandemia: análise da educação de surdos em uma Escola Estadual de Colatina**. 2020.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *In: INTERCOM*, 24., 2001, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: Intercom, 2001. p. 1-20.

SKLIAR, Carlos (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2016.

SOUZA, Diego de Oliveira. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2469-2477, 2020.

VIDAL, Tiago Ian Regis et al. ABORDAGENS NO MANEJO DO PROCESSO DO LUTO PÓS PANDEMIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA. **Brazilian Journal of Case Reports**, v. 2, n. Suppl. 3, p. 841-846, 2022.

VIEIRA, Andreza Alves; SOUZA, Calixto Junior de. A utilização das tecnologias assistivas para alunos surdos em tempos de pandemia: um estudo introdutório. **Educação brasileira e a EAD no contexto da pandemia de Covid-19: Perspectivas e Desafios**, v. 16, 2020.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; ANTUNES, Edivana Gomes Severino; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. As Representações Sociais de Profissionais da Educação Sobre Luto Infantil e Dificuldades de Aprendizagem. **Notandum**, n. 50, p. 103-123, 2019.



DONAS DE CASA E SEU TRABALHO: formação e desafios

Renata Sousa Borralho¹

Resumo: O presente trabalho traz algumas questões acerca das mulheres donas de casa, do trabalho doméstico, as atividades exercidas em seu âmbito domiciliar, bem como a formação acadêmica e suas perspectivas quanto a educação. Os sujeitos da pesquisa foram seis donas de casa, com idades entre 34 e 66 anos, todas moradoras da cidade de Imperatriz. A coleta de dados se deu através de entrevistas em profundidade com um roteiro de perguntas semiestruturado, isso permitiu que houvesse entre pesquisadora e entrevistadas um maior espaço, estabelecendo um diálogo profundo, facilitando a compreensão da investigação, coletando tanto o que é comum quanto o que é particular a cada caso. Essas entrevistas possibilitaram a colocação livre das participantes, crendo que durante as falas os valores culturais deste grupo social se manifestaram no processo da entrevista. Elas relataram como foi a escolarização dos seus filhos, como a delas também.

Palavras-chave: Donas de casa. Formação Docente. Trabalho doméstico.

¹ Pedagogia, UEMA, Imperatriz-MA, renata.borralho@discente.ufma.br.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca explicar a condição, o trabalho, as dificuldades e a formação docente da mulher dona de casa, na cidade de Imperatriz-MA.

Sobre trabalho Marx (2013, p. 188) dirá, “a força de trabalho é o próprio trabalho”; para a mulher dona de casa, é o que ela fornece diariamente. Ela incorpora o seu trabalho à mercadoria e, antes de tudo, o faz em valor de uso para que sirva à satisfação e necessidade, em especial de sua família. O trabalho doméstico é uma tarefa que exige habilidades e conhecimentos específicos, além de tempo e esforços consideráveis.

O trabalho doméstico, embora não organizado em moldes capitalistas, serve o processo de acumulação capitalista. Ele abrange variadas atividades referentes à reprodução da vida, no qual fazem partes a alimentação, indumento, limpeza, dentre outras. Sua singularidade reside no fato dele se situar fora do mercado, ou seja, a beira do valor (Saffioti, 1979). Dentro desta temática, serão abordadas diversas questões necessárias para se entender o universo feminino, onde serão discutidos, principalmente, o trabalho doméstico sem remuneração e a formação das donas de casa, alvo da pesquisa, quais dificuldades elas tiveram em se formar ou mesmo as que sonham em ingressar numa vida acadêmica, mas por motivos diversos como ocupação com o lar e a idade, pelo menos das duas donas de casa que não conseguiram ter um ensino superior.

A posição feminina, em suas variadas facetas e possibilidades, tem sido nos últimos anos tema de diversos estudos em diferentes áreas de conhecimento. Isso sinaliza a visibilidade e inclusão da mulher em diversos contextos, tanto acadêmico, social e historicamente. Ela torna-se autora da sua própria obra. Estudos sobre trabalho doméstico no Brasil tiveram influência através dos debates feministas e pela luta pelos direitos de as mulheres ocuparem o lugar que qui-

sessem. Como afirmou Bruschini (2006, p. 3), “a primeira geração de estudos sobre a vida feminina se empenhou exclusivamente na ótica da produção, sem levar em conta o fato de que o lugar que a mulher ocupa na sociedade também está determinado no seu papel de reprodução social”. Tempos depois os estudos se ampliaram para o papel de reprodução desta força de trabalho que a mulher exercia, originando as primeiras discussões sobre o próprio trabalho doméstico. Desse modo, as pesquisas sobre o trabalho feminino trilharam um novo caminho, pois passaram a evidenciar as junturas entre o espaço produtivo e o reprodutivo, ou a família.

DONAS DE CASA E O ENSINO

As pesquisas sobre trabalho doméstico se intensificaram e passaram a abordar não apenas as condições de trabalho dessas mulheres, mas também as relações de poder e de gênero presentes nessas atividades. As pesquisas apontaram que o trabalho doméstico é marcado por relações desiguais de poder, exploração e discriminação de gênero e raça (Bruschini, 2006). O reconhecimento do trabalho doméstico pode ajudar a desafiar a ideia de que o trabalho não remunerado é um trabalho feminino natural e inato, e ajudar a promover a igualdade de gênero.

Atualmente, há muitas divergências sobre o significado de trabalho, sobre vida doméstica e demais atividades. Algumas exigências no mercado de trabalho em relação a qualificação e escolaridade desempenham múltiplas funções, interferindo no interesse da mulher em níveis sociais de realizar uma atividade profissional.

A procura por um emprego por parte das mulheres de baixa renda é fomentada pela necessidade de sobrevivência, por muitas vezes ser a única mantenedora da família. Dentre essas mulheres de baixa renda, as que não possuem algum nível de escolaridade ou algum tipo de experiência profissional, restam-lhes poucas oportuni-

dades, geralmente elas ocuparão vagas de domésticas, diaristas, babás e auxiliar de serviços gerais, atividades essas espelhadas em suas competências diárias na qualidade de dona de casa. Nesses modos, o trabalho feminino é uma forma de sobrevivência e não de *status* social (Bruschini, 1985).

Muitas mulheres tentam sobreviver através dos estudos e ao longo das décadas, as mulheres donas de casa com ensino superior tem se tornado cada vez mais uma realidade. Antes era mais comum que as mulheres optassem por serem donas de casa em tempo integral e não conseguissem uma educação superior formal. No entanto, isso tem mudado significativamente.

Nas últimas décadas, houve uma mudança nas expectativas sociais em relação as mulheres. A ideia de que o papel da mulher é exclusivamente de cuidar da casa e dos filhos tem sido questionada, e as mulheres têm sido encorajadas a buscar educação e carreiras profissionais.

O acesso das mulheres ao ensino superior tem aumentado consideravelmente. Hoje em dia, em muitas partes do mundo, há igualdade de oportunidades para homens e mulheres, e cada vez mais elas têm ocupado cargos e lugares inimagináveis. Claro que a luta por igualdade de gênero ainda é uma realidade.

As instituições de ensino superior têm oferecido opções mais flexíveis, como cursos online, horários adaptáveis e programas de ensino à distância. Isso facilita a vida das mulheres que desejam equilibrar os estudos com as responsabilidades domésticas. Muitas mulheres que optam por ser donas de casa têm a oportunidade de empreender ou iniciar seus próprios negócios, claro que isso não é uma realidade acessível a todas as mulheres.

A educação superior pode proporcionar uma ampla gama de habilidades, como resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação eficaz e habilidades técnicas específicas, que são valiosas

não apenas no ambiente de trabalho, mas também em atividades do dia a dia. Algumas mulheres com formação superior desempenham um papel muitas vezes ativos dentro da comunidade, contribuindo com suas experiências e conhecimentos, muitas vezes ajudando outras mulheres a continuarem seus estudos. A educação superior também fornece as mulheres o seu empoderamento econômico, permitindo-lhes tomarem decisões mais autônomas em relação as suas vidas.

Lembrando que, a escolha de ser dona de casa ou buscar educação superior ou ambos, é altamente pessoal para algumas mulheres. Não existe uma abordagem única que se aplique a todas as mulheres, e o respeito pela escolha de cada indivíduo é primordial.

Entrevistar e pesquisar sobre esse tema foi altamente relevante para mim, pois me deixei educar pelos próprios sujeitos da pesquisa. Isso foi um envolvimento mútuo, trouxe-me postura, abertura e disposição para aprender com as experiências, perspectivas e conhecimentos das participantes da pesquisa.

METODOLOGIA

Dado o caráter exploratório do trabalho, optou-se por uma metodologia qualitativa, pois essa permite ao investigador a compreensão dos indivíduos pesquisados como de fato são. Acredita-se que que a metodologia qualitativa torna a interação participante e pesquisador importante, pois o pesquisador interage através dos seus valores dando atenção aos fatores sociais, culturais, políticos e históricos obtidos durante a pesquisa.

Ao conduzir pesquisas qualitativas, os pesquisadores geralmente trabalham com amostras menores de participantes, buscando uma compreensão profunda de suas experiências, motivações e comportamentos.

Para Esteban (2010, p. 130) a pesquisa qualitativa “abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de com-

preensão dos fenômenos sociais e a transformação da realidade”. Segundo (Flick, 2013), a pesquisa qualitativa está focada nos interesses dos participantes e em seus conhecimentos sobre o fato em estudo. Sendo assim, a técnica de investigação utilizada foi a entrevista. May (2014, p.70) afirma que “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. O autor afirma ainda que, na entrevista semiestruturada, “as pessoas respondem mais nos seus próprios termos do que nas entrevistas padronizadas”.

Desta forma, a produção de dados se deu através de entrevista em profundidade. Para Gaskel (2002, p. 82) “a entrevista individual ou em profundidade é uma conversação que dura normalmente entre uma hora e uma hora e meia. Antes da entrevista, o pesquisador terá preparado um tópico guia, cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa”.

Isso permitiu que o entrevistador tivesse mais espaço para sondar além das repostas e estabelecesse um maior diálogo com as entrevistadas, facilitando a compreensão da investigação, coletando tanto o que é comum quanto o que é particular a cada caso. Essas entrevistas possibilitaram a colocação livre das participantes, crendo que durante as falas, os valores culturais deste grupo social se manifestaram no processo da entrevista. Para Haguette (1987, p. 86)

a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida

A entrevista é uma técnica de pesquisa qualitativa que busca informações ricas e detalhadas sobre experiência, perspectivas e opiniões de um indivíduo. Essa abordagem, permitiu a exploração do

tema em questão. Diferente das entrevistas padronizadas, que possuem um conjunto fixo de perguntas, a entrevista permitiu a flexibilidade para se chegar ao resultado que aguardávamos, pois permitiu uma compreensão mais completa do tema de estudo.

Com essas técnicas houve uma compreensão maior da experiência das participantes, estudar a individualidade de cada uma das donas de casa, a percepção do mundo desse indivíduo, pois “as entrevistas são usadas como um recurso para entender como os indivíduos decifram o seu mundo social e neles agem” (MAY, 2004, p. 166). Assim, pelas falas das participantes revelou-se mais do que suas opiniões, crenças ou teorias.

A pesquisa se deu por algumas etapas, após a definição dos objetivos, com a seleção das participantes, considerando o caráter exploratório da pesquisa e a busca na profundidade e compreensão do tema, concentrou-se em seis mulheres donas de casa, com idades entre 34 e 66 anos, classes sociais diferentes. As seis mulheres teriam que ser donas de casa por um período contínuo superior a cinco anos, deveriam ser casadas, ter ao menos um filho(a) e sem exercer uma atividade extra remunerada dentro ou fora da sua residência.

As entrevistas ocorreram individualmente, com duração de 45 a 90 minutos. Buscou-se um espaço onde estaria apenas a dona de casa. Essa etapa foi muito importante, pois foi apresentado o tema da pesquisa, qual a sua finalidade. Em seguida, as entrevistas aconteceram com a maior naturalidade possível em forma de conversas, devidamente gravadas por um celular Samsung A13. Todas as perguntas do roteiro semiestruturado foram respondidas, onde cada uma fez suas colocações além das próprias perguntas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na tabela abaixo, há uma breve descrição de alguns dados das participantes, produzidos a partir das entrevistas, que serviram como base inicial. Elas foram identificadas por números, que seguiram uma sequência de 01 até 06, para manterem seu anonimato. Além disso, foram identificadas informações como: o Estado da federação antes de chegarem à cidade de Imperatriz, a idade da dona de casa, sua autodeclaração de cor, além do nível de escolaridade, informações essas cedidas em um questionário socioeconômico. Essas informações foram essenciais e de grande valia para a pesquisa.

Quadro 1 – descrição das donas de casa

Donas de casa	Estado de origem	Idade	Cor	Escolaridade
01	Ceará	46 anos	Branca	Ensino médio completo
02	Paraná	35 anos	Branca	Superior Completo
03	Maranhão	34 anos	Parda	Superior Completo
04	Piauí	39 anos	Negra	Superior completo
05	Bahia	60 anos	Branca	Superior Completo
06	Maranhão	66 anos	Negra	Ensino Médio completo
TOTAL 06				

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados produzidos em campo.

É importante lembrar que donas de casa, como qualquer outro grupo de pessoas, têm uma variedade de opiniões e perspectivas sobre escolarização. Não existe uma opinião única que se aplique a todas as donas de casa. No entanto, posso destacar algumas possíveis visões que algumas das entrevistadas tiveram sobre o tema.

Sobre o valor que a educação tem para elas, quatro donas de casa disseram que valorizaram muito a educação e a escolarização dos seus filhos. Elas acreditam que uma boa educação é fundamental para o desenvolvimento, em especial o de seus filhos.

Segundo a Dona 05, “a educação dos meus filhos foi tudo, hoje na idade que me encontro, ver meus filhos bem-sucedidos, me faz ver que valeu a pena ter me dedicado integralmente a eles”

Algumas donas de casa, as mais jovens na pesquisa, com filhos ainda pequenos, também se sentem ativas sobre a educação dos seus filhos, já que não exercem outra atividade fora de casa, desta forma elas se veem obrigadas a cuidar diretamente da vida escolar das crianças. Elas relataram que ajudam em tudo relacionado a escola desde lição de casa a projetos e atividades extracurriculares.

A Dona 04, “eu ajudo minha filha nas atividades escolares, pois o pai dela trabalha, então me vejo na obrigação de acompanhá-la. Para que futuramente ela se torne uma mulher bem-sucedida”.

Uma das donas de casa relatou que enfrentou desafios de caráter econômico na escolarização dos seus filhos, como custear os materiais escolares, uniformes, transportes e as atividades extracurriculares. Foi relatado também a preocupação com o sistema educacional, como, a qualidade da educação e a segurança nas escolas.

A opinião sobre escolarização pode ser influenciada pela cultura e pelo contexto social em que a dona de casa está inserida. Mas, todas as donas de casas se mostraram preocupadas com os estudos dos filhos, principalmente as mães com filhos na fase escolar, pois três mães já tinham seus filhos em fase adulta, alguns com ensino superior completo, trabalhando na área e um a se formar.

Assim como a escolarização dos seus filhos, também foi questionado a escolarização delas, quatro passaram por uma boa escolarização, que as levaram para o ensino superior. As donas de casa que obtiveram seus diplomas valorizaram muito o processo de educação.

Elas enfatizaram possuir um diploma universitário foi um passo importante para o desenvolvimento pessoal, o profissional nem tanto, pois ainda não estavam trabalhando fora do âmbito domiciliar. Ou seja, quatro delas veem o ensino superior como forma de adquirir conhecimento e habilidade específicas. Já as duas donas de casa que não conseguiram ter um ensino superior por variados motivos, uma delas por ter casado nova e não ter tido chance de cursar o ensino superior a outra também por ter casado jovem e relatar que não obteve ninguém para incentivar nos estudos.

A partir da análise das entrevistas percebi que algumas das razões que levaram as duas donas de casa a não continuar seus estudos foi a falta de oportunidade, falta de incentivo e a falta de informações. Como relatou a Dona 06:

Minha filha, naquele tempo era muito difícil as coisas, não é como agora. A gente sendo pobre só podia escolher o casamento. Se eu tivesse tido uns pais mais instruídos, menos ignorantes, que tivessem me colocado para estudar, me fazer entender a importância dos estudos, quem sabe, hoje eu não fosse uma outra pessoa, uma grande mulher. Eu sonhava em ser psicóloga, mas infelizmente isso não foi possível, falta de oportunidade, não sei, né?! Terminei meu ensino médio há pouquíssimo tempo atras. Foi tão bom esse aprendizado, mesmo eu já sendo uma senhora.

Lembrei-me da frase de Mészáros (2008, p. 47) “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”. Nesta obra de Mészáros ele busca desafiar as estruturas educacionais existentes, destacando a necessidade de uma abordagem mais crítica, emancipatória e voltada para a transformação social. O autor argumenta que a educação deve ser vista como um componente essencial na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

A Dona 01 também relatou os desafios em não ter feito o ensino superior

Fiz o ensino médio, como manda o figurino, mas não pensei em fazer um curso superior, pois naquela época eu queria arrumar um emprego, ter uma renda, não achei que futuramente isso faria falta em minha vida. Então, optei por um curso profissionalizante, que era mais rápido e que poderia me capacitar para ter uma renda. Fui fazer o curso de cabelereira, consegui terminar, abrir meu próprio salão. Mas, quando eu mudei de cidade, de Estado e não pude mais trabalhar e ter minha renda, um curso superior me fez muita, muita falta.

Bem como apontou Mészáros (2008, p. 53) “muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais”. Ou seja, o sistema educacional tende a reproduzir e perpetuar as desigualdades sociais existentes, ao invés de contribuir para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária. As donas de casa, por exemplo que conseguiram ingressar no ensino superior, mas que ainda não estavam trabalhando disse: “não vejo a hora de começar a trabalhar, pois era meu sonho fazer direito e me tornar uma advogada. Já estou lutando para isso. Vejo que o mercado de trabalho é concorrido, mas creio que vai dar certo” (Dona 04). Ela enfatizou que por não ter com quem deixar a filha, espera ela crescer um pouco mais para ingressar no mercado de trabalho. Duran (1983, p. 45) aponta que “mesmo se a dona de casa delega parte do cuidado físico do seu filho, a responsabilidade final desse cuidado e maior parte da atenção, recai sobre ela”. Ou seja, na maioria dos lares, a mãe é responsável direta pelo cuidado físico, social, educacional e psicológico dos filhos, não lhe sobrando tempo para as demais coisas, como estudar ou trabalhar fora.

Nessa pesquisa, ficou claro que a maioria das donas de casa desistiram de trabalhar fora por não terem com quem deixar os seus filhos, por se sentirem responsáveis diretas pelo cuidado e bem-estar deles. As mães com idade superior a 60 anos se sentiram velhas para ingressar no mercado de trabalho ou fazer um curso. A Dona 05 relatou: “A essa altura, não me vejo mais em um local de trabalho, ou em

uma sala de aula. Fiz o magistério quando eu era jovem e acho que me dou por satisfeita”.

Por meio das narrativas das entrevistadas, destacou-se a importância da escolarização dos seus filhos, como a delas também. A relevância que cada uma delas deram ao ensino superior. A escolarização é importante para as donas de casa por diversos motivos, que vão além das implicações profissionais, como o próprio empoderamento, o desenvolvimento pessoal, um exemplo e modelo para os filhos, segundo a Dona 02, “resolvi fazer um curso superior por mim e pelos meus filhos, para que futuramente eles soubessem que também tive um ensino superior”.

REFERÊNCIAS

- BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado?** Revista Brasileira de Estudos Populares, 23 (2), 331-353. 2006.
- BRUSCHINI, Cristina. **Mulher e trabalho: uma avaliação da década da mulher.** São Paulo: Nobel, 1985.
- DURÁN, Maria A. **A dona-de-casa: crítica política da economia doméstica.** (Tradução de Y. Fernauto e W. Cappeler). Coleção Tendências, vol.5. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- ESTEBAN, Maria P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação – fundamentos e tradições.** Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** São Paulo: Bookman Editora, 2009.
- HAGUETTE, Teresa M. F. 1997. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** (5ª edição). Petrópolis: Vozes.
- MARX, Karl. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTIN W. B, GASKEL. G (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth I. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.



ESCOLA CIDADÃ: análise das diretrizes pedagógicas de habilidades socioemocionais estabelecidas no Documento Curricular do Território Maranhense

Kaique Sampaio Santos¹
Betania Oliveira Barroso²

Resumo: A Escola Cidadã se materializa através de diversas práticas pedagógicas que objetivam uma educação emancipatória e libertadora para todos àqueles que frequentam o ambiente escolar. Devemos compreender a cidadania não apenas como o direito ao voto, mas como um processo nos leva a considerar as prerrogativas que possuem relação com o pertencimento a uma sociedade, ligada diretamente aos direitos considerados relevantes em contextos sociais. Nesse sentido, as questões de desenvolvimento das noções de cidadania se inserem na orbita das habilidades socioemocionais

-
- 1 Bacharel em Direito pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão – IESMA/ UNISULMA. Mestrando em Formação Docente em Práticas Educativas na Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz/MA. kaiquesampaio@live.com
 - 2 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/ UnB. Professora titular da Universidade Federal do Maranhão no Curso de Licenciatura em Ciência Humanas/Sociologia – UFMA/LCH, Unidade José Batista de Oliveira, Imperatriz/MA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED/UFMA. betania.barroso@ufma.br

que devem ser incentivadas e praticadas durante a etapa da educação básica, conforme premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.396/94 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Estado do Maranhão tem apresentado os piores índices no IDEB em relação aos demais estados da região Nordeste, o que justifica a necessidade de atrair atenção para o tema, frente ao desenvolvimento de aspectos socioemocionais que possam contribuir para o protagonismo estudantil no ambiente escolar.

Palavras-chave: Escola Cidadã. Habilidades Socioemocionais. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Com o advento da Revolução Industrial, o mercado de trabalho passou a exigir indivíduos competitivos que pudessem suprir as demandas produtivas. Falar de conceitos e práticas relacionados a habilidades e competências a serem desenvolvidas na etapa da educação básica, nos remete à educação tecnicista que se incentiva diante da globalização da economia e das exigências do mercado de trabalho. No entanto, não podemos nos afastar dos documentos orientativos da educação básica que materializam tais conceitos em práticas pedagógicas que deverão ser implementadas no decorrer do processo escolar estudantil.

O presente artigo analisou as diretrizes de desenvolvimento das habilidades socioemocionais incentivadas pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), frente a uma política de incremento do desenvolvimento de questões para além do cognitivo, na etapa da educação básica. Ao analisar tais políticas, comparamos com as diretrizes de desenvolvimento das habilidades socioemocionais estabelecidas no Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará.

A escolha comparativa entre os documentos curriculares do Estado do Maranhão e do Ceará, se dá em razão das notas obtidas pelos estados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2022

(ano base 2021), no índice, o estado maranhense apresentou a pior média entre todos os estados da região Nordeste (5,0), já o estado cearense, apresentou a maior média da região Nordeste (6,3). Logo, analisamos as práticas pedagógicas de natureza socioemocional que possam contribuir com o sucesso escolar dos estudantes durante a etapa da educação básica.

Partindo de duas premissas, analisamos as diretrizes estabelecidas nos dois documentos orientativos, frente a uma educação “*para e pela cidadania*”, conforme a dialética freireana, considerando se tais práticas coadunam com uma educação libertadora e emancipatória.

A ESCOLA CIDADÃ NA PERSPECTIVA FREIREANA

Devemos compreender o termo “*cidadania*” a partir de diferentes perspectivas que englobam distintas significações conforme o seu contexto histórico. Se considerarmos a materialidade e a criticidade da teoria histórico-dialética pode-se conceituá-la a partir de sua perspectiva *ampliada*: compõe-se de movimentos sociais, sujeitos políticos e é representada por uma diversidade de movimentos coletivos – heterogêneos e homogêneos, que buscam sua autonomia e independência perante o Estado, formatando diversas demandas sociais pautadas no pluralismo e diversidade (GOHN, 2006, p. 251-252).

Através deste cenário de lutas e contradições, representadas pela própria dialética em Karl Marx e Frederich Engels, por muito tempo, o exercício da cidadania foi compreendido a partir de sua perspectiva *ativa e passiva*, sendo respectivamente, a participação ativa e direta dos cidadãos na política da comunidade, contribuindo nas decisões socialmente relevantes, e, a titularidade de direitos e deveres pelos cidadãos, e sua inviolabilidade garantida pelo Estado (WALZER, 2001, p. 153-166).

Para GENTILI (2000), a cidadania “*é um requisito fundamental para consolidação e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e demo-*

crática”. No entanto, a influência das políticas neoliberais em diversos segmentos sociais, como por exemplo, na educação, fortalece a máxima de que a escola deve atender as necessidades e os interesses do capital, sendo uma barreira concreta no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária que permita a consciência crítica dos atores sociais (CUSTODIO, 2008, p. 1-11).

As reformulações constantes das políticas educacionais integram aquilo que MÉSZÁROS (2008) define como lógica de reprodução do capital:

Seria, desse ponto de vista, absurdo esperar uma formulação de uma ideia educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese de dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem estabelecida classe dominante. Naturalmente, o mesmo vale para a alternativa hegemônica fundamental entre capital e trabalho. Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites de perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. (MÉSZÁROS, 2008, p. 12)

Preocupado com tal contexto, o educador Paulo Freire tratou de formular conceitos e diretrizes relacionadas a uma educação para e pela cidadania, aquilo que na sua concepção, chamou-se de Escola Cidadã: é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres [...], sendo aquela que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela [...], coerente com o seu discurso emancipador e libertador (GADOTTI, 1997).

Podemos considerar então, que a Escola Cidadã na perspectiva freireana, possui seus pressupostos fundamentados na Educação Popular que surgiu na América Latina, sendo uma prática pedagógica e educacional caracterizada pela democratização da educação no que tange ao acesso e permanência, pela participação na gestão e escolha dos dirigentes educacionais e pela democratização do Es-

tado, preocupada com o desenvolvimento das habilidades gerais e socioemocionais para àqueles que nela frequenta. A Escola Cidadã, valoriza sobretudo, a formatação própria em cada realidade. Hoje, o conceito de Escola Cidadã é poli semântico, pois, não se trata de um termo monolítico e nem uma receita a ser consumida ou aplicada (GANDOTTI, 1997).

Nas considerações de CUSTÓDIO (2008),

Nesse sentido, se faz urgente o fortalecimento da Escola no aspecto pedagógico e em ações coletivas que envolvem tanto a qualidade do trabalho quanto a formação e profissionalização dos educadores. Assim, entende-se que a perspectiva pedagógica das práticas que organizam as ações é nesse contexto essencial para a conquista da cidadania, pois o que se espera é que a Escola Cidadã construa um projeto de sociedade onde o ser humano seja resgatado na sua plenitude de 'eu e nós'. Trata-se de construir a cidadania para cada um e para todos nós.

Desta forma, podemos compreender que a Escola Cidadã assumiu diferentes perspectivas, partindo da sua premissa balizadora com o objetivo de promover uma educação para e pela cidadania àqueles que nela frequentam sob perspectiva emancipatória busca a formação crítica do cidadão, com vista a um processo de conscientização, assimilando assim, o desenvolvimento das habilidades gerais e socioemocionais (FREIRE, 1997).

1. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais na etapa da educação básica

No ano de 2013, o Conselho Nacional de Educação – CNE/ MEC encomendou à UNESCO, um estudo a respeito da inserção intencional do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação básica brasileira. Reconhecendo a importância no fomento de tal temática, no ano de 2014, o Ministério da Educação ofertou di-

versas bolsas a professores e pesquisadores com o objetivo de formar especialistas no desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

A partir dos estudos realizados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientativo das diretrizes curriculares da educação básica brasileira, adotou as premissas da CASEL, como pressupostos basilares para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. De acordo com a organização internacional *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e tomada de decisão responsável, considerando o desenvolvimento das seguintes competências:

- a. **Autoconsciência:** Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento;
- b. **Autogestão:** Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas;
- c. **Consciência social:** Necessita do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade;
- d. **Habilidades de relacionamento:** Relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada, solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso, e
- e. **Tomada de decisão responsável:** Preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

Desta forma, compreende-se a intenção - pelo menos sob o ponto de vista teórico destacados em documentos oficiais da educação brasileira, de que as instituições escolares não devem promover apenas a manutenção do arcabouço dos conhecimentos acumulados ao longo da história, mas também, o desenvolvimento de seres pensan-

tes, críticos, construtores de conhecimentos e que tenham habilidades de se relacionar consigo mesmo, e com os outros, em sociedade.

Assim sendo, habilidades socioemocionais consistem no desenvolvimento de práticas escolares com a finalidade de resgatar o emocional e o social na rotina pedagógica, considerando a perspectiva de Vygotsky de que “a educação só é boa, quando promove o desenvolvimento do aprendiz, fazendo-o progredir para um patamar superior”.

Partindo de tal pressuposto, podemos considerar nesta perspectiva que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na etapa da educação básica, englobam as seguintes premissas: inserção do indivíduo nos grupos sociais, aceitabilidade às regras estabelecidas para o convívio em sociedade, respeito aos direitos e deveres dos cidadãos, trabalho em equipe, e postergação das satisfações das necessidades individuais em prol dos objetivos grupais (MEC, 2014).

A educação socioemocional nos traz a perspectiva de que não basta estudar e conhecer a teoria, é preciso vivê-la. A partir desta vivência, da relação dos sujeitos com os demais indivíduos que compõe a sociedade, alcançaremos o principal objetivo do processo educacional: a emancipação. Ainda nas perspectivas de Vygotsky:

Junto com a libertação de muitos milhões de seres humanos [da opressão], virá a libertação da personalidade humana dos grilhões que restringem o seu desenvolvimento. Essa é a primeira fonte [da transformação] – a libertação do homem (Vygotsky, 1994, p. 181).

Vygotsky nos traz a esperança de que só é possível alcançar a libertação dos sujeitos através da educação em *sentido amplo* – formação humana geral, formação ética, moral, estética, política, constitutivas do desenvolvimento psíquico humano, aliada à educação em *sentido restrito* – instrução e educação escolar, sendo que caso essas duas premissas não estejam justapostas, a escola se transformaria em um simples *ambiente de interação social*, com ênfase na importância do desenvolvimento cognitivo.

N obra *A transformação socialista do homem* (1994), Vigotski revela a perspectiva de desenvolvimento da personalidade e sua correção com o desenvolvimento da própria sociedade, evidenciando o papel da educação na construção de uma sociedade livre e emancipada.

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem – o caminho de formação social consciente das novas gerações, a forma básica para transformar o tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam o caminho principal que a história seguirá para a criação do novo homem (Vygotski, 1994, p. 181, *itálicos do autor*)

Nesse sentido, as habilidades socioemocionais devem ser fomentadas na etapa da educação básica, com intencionalidade no desenvolvimento de aspectos para além do cognitivo, buscando resgatar conceitos e vivências relacionados ao emocional e social dos estudantes, aliado a uma perspectiva de formação do sujeito em sua integralidade sob o viés emancipatório.

2. Os documentos curriculares estaduais como orientativo das práticas pedagógicas

De acordo com aquilo que estabelece a Lei n° 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compete aos Estados, o desenvolvimento das políticas educacionais em consonância com os preceitos nacionais. Nesta perspectiva, a Resolução CNE n° 3, de 21 de novembro de 2018, estabeleceu a obrigatoriedade de as redes de ensino estaduais construírem os seus currículos programáticos com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dando autonomia para as instituições escolares na elaboração das suas propostas pedagógicas (MEC, 2018).

Os documentos curriculares dos estados devem fomentar a implementação de práticas pedagógicas pelas unidades de ensino, que estejam de acordo com o desenvolvimento das habilidades gerais e socioemocionais estabelecidas na BNCC.

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) é um documento de caráter orientativo direcionado as equipes escolares da rede pública de Ensino Médio, com o objetivo de guiar a implementação de práticas pedagógicas no âmbito das escolas maranhenses que coadunam com as habilidades gerais e socioemocionais que devem ser incentivadas na etapa do Ensino Médio dos estudantes maranhenses (MARANHÃO, 2022).

Nesta perspectiva, as diretrizes reforçadas pelo DCTMA, em total consonância com o Novo Ensino Médio, devem materializar o desenvolvimento das habilidades de competência gerais (cognitivas e técnicas) e socioemocionais, através da concepção que a população assistida por essas políticas são diversas quanto aos seus hábitos e gostos, cabendo a administração pública respeitá-las, reforçando a perspectiva do protagonismo estudantil para que os estudantes sejam agentes do seu processo formativo e agentes de mudanças sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

O principal objetivo de análise desta pesquisa, é avaliar se as práticas pedagógicas para desenvolvimento das habilidades socioemocionais incentivadas pela Secretária de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA) no plano teórico, estão em consonância com uma educação para e pela cidadania, conforme a dialética freireana e compará-las com as diretrizes do Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que as unidades federativas devem organizar currículos flexíveis, contemplando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para as atividades no mundo do trabalho (BRASIL, 1996). A proposta de currículos flexíveis deve observar as macroáreas temáticas que transversalizam e dialogam entre si, com o objetivo de formar as competências e habilidades – aqui

integra-se a socioemocional, voltadas para a prática da cidadania. No Documento Curricular do Território Maranhense, foram estabelecidas as seguintes macroáreas temáticas:

Macroáreas	Áreas
Direitos Humanos	Educação em direitos humanos (estatutos da criança e do adolescente, da juventude e do idoso; trabalho infantil, trabalho escravo contemporâneo); Educação para as relações étnico-raciais (etnia, cultura, racismo); Educação para as relações de gênero (sexo biológico, gênero, orientação ou desejo); Educação para o trânsito (o espaço público do trânsito, bicicletário, faixa de pedestre, sinalização); Educação para as relações de consumo (direitos e deveres do consumidor); Educação digital (pegadas digitais, cidadania digital, uso seguro da internet).
Financeiro	Educação financeira (orçamento pessoal, planejamento financeiro, poupança, superendividamento) e Educação fiscal (a função social do tributo, orçamento público e controle social).
Ambiental	Educação ambiental (espaços educadores, pegada ecológica, escola sustentável, Com Vida); Educação para a saúde (O direito à saúde; qualidade de vida e saúde física, psíquica e social; medidas preventivas); Educação alimentar e nutricional (conceito de alimentos e comida, nutrição e educação, guia alimentar para a população brasileira, comensalidade)

Fonte: DCTMA (MARANHÃO, 2022)

1. Práticas pedagógicas de competências socioemocionais no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)

Nesta perspectiva, entende-se a educação socioemocional como um o processo do qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar a refletir e efetivamente aplicar conhecimentos e atitudes necessárias ao longo da vida escolar, respeitando as diferenças,

concretizando projetos e contribuindo para a transformação desses estudantes pela educação. Neste sentido, o Documento Curricular do Território Maranhense define:

O currículo para o estado do Maranhão pretende trabalhar com os jovens maranhenses as competências socioemocionais que influem diretamente na proatividade; no desenvolvimento da empatia; no equilíbrio das emoções; na capacidade de cooperar; no fazer e manter relações saudáveis; na criatividade; no desenvolvimento do pensamento crítico; na tomada de decisões com responsabilidade; na promoção da liderança; e na gestão do seu projeto de vida, sendo protagonista da sua própria história (MARANHÃO, 2022).

Em primeiro plano, verifica-se que o DCTMA traz uma “preensão” de fomento de objetivos específicos no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, no entanto, não estabelece uma política clara de efetivação de desenvolvimento de tais competências. Ao analisar o fomento das habilidades socioemocionais no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e compará-los com as práticas pedagógicas de outros estados da federação, como por exemplo, o Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará, percebemos algumas características relevantes quanto as práticas pedagógicas a serem seguidas e implementadas pelas unidades escolares.

O Estado do Ceará dispõe de uma articulação conjunta ao Instituto Aliança que materializou e expandiu, pelo menos no plano teórico, as ações curriculares de sucesso, por meio de estratégias de formação, integração, gestão e acompanhamento das habilidades socioemocionais (SEDUC-CE, 2022). Através dessa parceria, já foram implementados os seguintes projetos na rede estadual de ensino cearense:

Projetos	Práticas e objetivos pedagógicos
<p>Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)</p>	<p>Promove a desmassificação do ensino visando à garantia da permanência do aluno, sua assiduidade, seu protagonismo, sua aprendizagem significativa e seu sucesso; fomentar uma escola que proporcione a formação integral dos estudantes e que lhes permita construir o seu projeto de vida pessoal e profissional; oportunizar a formação cidadã e o desenvolvimento de competências socioemocionais entre os estudantes e mobilizar e articular núcleos gestores, professores, alunos, pais ou responsáveis para criar uma rede de cooperação e responsabilização pela educação dos estudantes.</p>
<p>Projeto de Vida e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (PV e NTPS)</p>	<p>PV: Seu percurso didático, elaborado pela Seduc em parceria com o Versão preliminar Instituto Aliança, trabalha temas transversais divididos em blocos de temas geradores que abordam as diversas saúdes: saúde física, emocional, familiar, social, ambiental e saúde no mundo do trabalho.</p> <p>NTPS: Seu percurso didático, elaborado pela Seduc em parceria com o Instituto Aliança, aborda temáticas transversais pertinentes aos contextos das juventudes, tais como: projeto de vida; identidade pessoal, social, profissional e acadêmica; as diversas saúdes; ética e cidadania, entre outras. Essas temáticas são trabalhadas, não somente por meio das metodologias ativas vivenciadas em sala de aula, mas também por meio da pesquisa como princípio pedagógico: ao longo do ensino médio, os/as estudantes escolhem temas de pesquisa com base nas temáticas abordadas em sala.</p>
<p>Mundo do Trabalho</p>	<p>As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) do Ceará contam com o componente curricular Mundo do Trabalho (MT) que, assim como Projeto de Vida e Empreendedorismo, está inserido no eixo diversificado do currículo. O referido componente apresenta uma proposta metodológica desenvolvida com foco no jovem: ator, co-autor, interlocutor e agente, estimulando a descoberta e o desenvolvimento do seu Versão preliminar potencial. Dentre os temas abordados nas aulas desse componente, destacam-se: Competências Socioemocionais (macrocompetências: Autogestão e Engajamento com os outros); Ética no mundo do trabalho; Assédio no mundo do trabalho; Construção do código de ético; Acessibilidade no mundo do trabalho; Consumo consciente; Responsabilidade social; Os direitos no mundo trabalho; Qualidade na vida pessoal e profissional; O perfil do profissional; Currículo profissional; Planejamento de metas; Análise SWOT;</p>

<p>Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade</p>	<p>A Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) possui uma equipe de especialistas em Educação, Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade que elabora e propõe formações, atividades, projetos, palestras e rodas de conversas com o objetivo de construir um ambiente escolar que promova a igualdade de gênero e seja saudável, amistoso, menos discriminatório e acolhedor para todas e todos.</p>
<p>Mediação de Conflitos e Cultura de Paz</p>	<p>A Célula de Mediação de Conflito e Cultura de Paz desenvolve e apoia iniciativas para a prevenção à violência, à valorização da vida e à promoção da cultura de paz como princípio de uma sociedade justa e pacífica. Para o desenvolvimento das suas iniciativas e ações, a Célula conta com a parceria de diversos órgãos que comungam com esses mesmos objetivos: Ministério Público Estadual, Coordenadoria de Articulação e Mediação Social da Vice-Governadoria, Secretarias Municipais de Educação (Células Municipais de Mediação ACT 2017 e 2018), universidades públicas e privadas, instituições governamentais e organizações não-governamentais</p>
<p>Comunidade de Aprendizagem</p>	<p>Participação educativa - há mais espaços de diálogo e interação, posturas diferentes a partir de práticas escolares; Versão preliminar Participação educativa da comunidade – grupo misto (residente - funcionário, mãe, aluna); Grupos interativos – relacionado ao papel do professor (mais espaço para diálogo e interação) professor – residente – estagiária – agente educador – pai; Tertúlias dialógicas literárias – grupo de alunos para conversar sobre livros (moderador) e leitura de clássicos da literatura universal. Impressões dos próprios alunos; Biblioteca tutorada – trabalha com os princípios das interações – residente – professor; Biblioteca – aberta no contraturno; Biblioteca aberta à comunidade nos finais de semana; Aulas de reforço; Formação de familiares – proposta de formação dentro da escola, pensada por eles mesmos; Formação dialógica pedagógica – aproximar os professores às práticas pedagógicas, às bases teóricas; Modelo dialógico de resolução de conflito.</p>
<p>Psicólogos Educacionais</p>	<p>Foram contratados pela SEDUC 30 (trinta) Psicólogos Educacionais em 2017 para atuarem junto à política de desenvolvimento de competências socioemocionais. Desde então, os referidos profissionais acompanham as escolas para fins de diagnóstico dos programas PPDT e NTPPS, bem como fornecem suporte às escolas no que diz respeito às demandas trazidas pelos gestores, professores e estudantes.</p>

Fonte: CEARÁ, 2022

Na parte diversificada do novo ensino médio maranhense, temos a disciplina “*Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo*”, com a finalidade de “trabalhar temáticas e concepções sociais, de modo a consolidar nos estudantes uma visão de sociedade mais humana, cidadã, de pertencimento, de corresponsabilidade com a sua existência [...]” (SEDUC/MA, 2022), ocorre que na mesma vertente, “[...] não há conteúdos pré-definidos, o que justifica não ser ofertado um material didático padrão. As temáticas poderão também ser construídas pelo corpo discente a partir das reflexões do cotidiano”.

No estado do Maranhão, não vislumbramos nenhuma política de parcerias com a intenção de fomentar as discussões propostas pelas habilidades socioemocionais a serem desenvolvidas conforme DCTMA, ao explicitar a necessidade de fomento de tais práticas, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão endossa às próprias unidades escolares a responsabilidade pela implementação de práticas pedagógicas, que permitam a discussão de temas socioemocionais através do eixo diversificado dos currículos maranhenses, conforme define a Resolução CNE n° 3/2018.

3. Análise dos sujeitos para fins de implementação das diretrizes pedagógicas de competências socioemocionais

Outro ponto interessante de se avaliar, é que nas Diretrizes Curriculares Referencial para o Ensino Médio no Estado do Ceará, são estabelecidos os sujeitos diversos que fazem parte das escolas cearenses. O Documento Curricular do Território Maranhense também compreende que os sujeitos são diversos, no entanto, não analisa as suas particularidades. Não é possível localizar palavras como “gays”, “lesbicas”, “LGBTQIAPN+” no Documento Curricular do Território Maranhense. Vejamos:

Dessa forma, quando pensamos na elaboração de um currículo para o público de 335.629 estudantes do ensino médio do Maranhão, concentrado, em sua maioria, na zona rural, pertencente às mais diversas

comunidades, com suas peculiaridades – quilombolas, camponeses, indígenas, sujeitos de diferentes raças/etnias e gêneros, com anseios e percursos diferenciados –, frequentando escolas em realidades distintas, com oferta de um ensino pautado em modalidades conforme os interesses locais de cada universo atendido, asseguramo-nos do quanto são complexas as taxativas que devemos dar a esses sujeitos. Por se tratar de um público jovem, faz-se necessário compreender as concepções de juventudes, que também serão consideradas neste documento (MARANHÃO, 2022).

Já o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) analisa cada um dos sujeitos que compõe o Ensino Médio, respeitando a identidade dos diferentes tipos de sujeitos com foco na formação integral e humana, desenvolvendo-os a nível pessoal, social e laboral (SEDUC-CE, 2021):

Sujeitos	Particularidades
Jovens e as Juventudes	Entende-se a juventude como um período de transição biopsi-cossocial situado entre a infância e a fase adulta, em que, ao longo de seu desenvolvimento, os indivíduos se encontram em aspiração à plena existência, como também no desejo por uma vida simultaneamente autônoma e comunitária.
Adultas/os e as/os Idosas/os	Compreender as especificidades que carregam as/os alunas/os dessas faixas etárias, percebendo que muitos deles estão distantes da prática escolar, desabilitados aos ritos escolares, envoltos de uma história de vida própria e com objetivos específicos para sua formação.
Mulheres	Refletir e discutir sobre a necessidade de combater, a partir da educação e dentro da escola, o conceito de patriarcalismo, pois mulheres, desde meninas, passam por uma complexidade de situações através de uma relação de gênero que envolve “um Versão preliminar sistema de dominação que se faz presente nas diferentes instituições sociais, desde a família ao Estado.

Negras e os Negros	<p>O estado do Ceará defende que a efetivação da cidadania passa, também, pelo reconhecimento das matrizes culturais e de conhecimento que constituem as diversidades do Brasil, sendo a escola uma das primeiras instituições que tem a função de formar cidadãos/ãs na perspectiva do respeito, da valorização da diferença racial, étnica e de gênero</p>
Povos Indígenas	<p>As ações executadas no Ceará para o desenvolvimento da educação desses povos devem se alicerçar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena e no Plano de Ação do Território Etnoeducacional Potirõ, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e demais instituições envolvidas com a modalidade, respeitando sua territorialidade.</p>
Ciganas/os e populações itinerantes	<p>O tratamento educacional diferenciado às/aos alunas/os ciganas/os, bem como a outros sujeitos em situação de itinerância, como circenses e parquistas, dentre outros, é discutido na resolução CNE/CEB nº 03, de 16 de maio de 2012, que institui as diretrizes para o atendimento de educação escolar às populações em situação de itinerância. Esse marco legal possibilitou à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão elaborar, em 2014, a normativa Ciganos, documento orientador para os sistemas de ensino que, além de outros aspectos, assegura matrícula, liberdade cultural e de crença e o respeito à sua cultura e religião.</p>
Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+)	<p>Discutir Gênero e Sexualidade na Escola se faz necessário, afinal é dever da escola estabelecer relações igualitárias e respeitadas, problematizando discussões acerca das diferenças entre cidadãos e promovendo a responsabilidade social para toda a comunidade escola</p>
Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades /Superdotação	<p>O professor/a, em primeiro lugar, deve conhecer bem a/o estudante a fim de planejar estratégias a partir de objetivos baseados em seus potenciais, ou seja, naquilo que ela/ele é capaz de realizar. No Ceará, cada vez mais essas/es estudantes vêm assumindo seu espaço dentro da escola. O estado apresentou crescimento no número de matrículas de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, tido como a primeira barreira para a viabilização de uma inclusão no ambiente escolar. É importante que a concepção de inclusão passe pelo acesso e também pela permanência dessas pessoas na escola, de forma que atenda às necessidades e tenha qualidade.</p>

Pessoas Privadas de Liberdade	Ao adentrar na prisão, esse público traz uma concepção de si formada ao longo de sua vivência no mundo. Nesse momento, ele é despidido de seu referencial, pois, ao entrar no cárcere, é submetido a vários parâmetros ditados pelas regras institucionais. Assim, a urgência e a necessidade de se adequar ao ambiente prisional o sujeitam a um processo de “prisonalização”, isto é, um processo de assimilação, em maior ou menor grau, do modo de pensar, dos costumes e dos hábitos da cultura geral do estabelecimento penal.
Migrantes, Refugiadas/os, Apátridas e solicitantes de refúgio	A diversidade étnica e cultural da população cearense deve ser ressaltada como parte da matriz de referência do DCRC, uma vez que entender e valorizar os aspectos culturais e identitários dos diversos povos e grupos étnico-raciais existentes na sociedade contribui para que as/os estudantes adquiram uma formação integral e estejam preparados para conviver em sociedade com ética, respeito e justiça social

Fonte: CEARÁ (2022)

Por fim, resta esclarecer que não se objetiva estabelecer juízo de valor quanto as práticas pedagógicas implementadas no estado do Maranhão se comparado ao estado do Ceará. O que se pode compreender a partir dessa análise, é que o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), não traz critérios claros para a implementação de práticas condizentes com o fomento das habilidades socioemocionais, enquanto o estado do Ceará dispõe de uma política de desenvolvimento contínuo que considera diversos eixos estruturantes.

Além do mais, é preciso reconhecer que o DCTMA traz considerações valiosas quanto a multiplicidade de sujeitos que compõe o Ensino Médio Maranhense, no entanto, não analisou as particularidades desses sujeitos no estabelecimento das diretrizes pedagógicas orientadas no documento. Por último, podemos considerar que a falta de políticas claras para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ensino médio maranhense, dificultam a alcance de uma educação “para e pela cidadania” que se insere nas competências de natureza socioemocionais, conforme preceitua a dialética freireana.

As diretrizes estabelecidas pelo Novo Ensino Médio maranhense não trazem práticas pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, outorgou-se aos ambientes escolares – e aos próprios alunos, a responsabilidade na adoção de tais práticas. Ocorre que neste viés, o cenário é bastante desafiador: a falta – ou inexistência de formação para professores desenvolverem o currículo diversificado, professores e gestores escolares precisam lidar diariamente com diversos problemas estruturais que inviabilizam a educação “para e pela cidadania”, enquanto temos estabelecido pela BNCC um currículo “fechado”, direcionado e tecnicista que não permite espaço ao pensamento crítico dos discentes.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio**. Secretária do Estado da Educação, Fortaleza, 2022.

CUSTÓDIO. Maria do Carmo. **ESCOLA CIDADÃ - Algumas reflexões sobre a democratização da escola pública**. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/4a2971e8-2dbc-4c55-b54e-c7c136f3b671/content>. Acesso em: 16/09/2023.

GANDOTTI. Moacir. **Escola Cidadã – Educação para e pela cidadania**. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1645>. Acesso em: 15/09/2023.

GENTILI, Pablo. **Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático**. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de educação, 2000. p. 143 - 156.

GOHN, Maria da Gloria. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássico e contemporâneos**. 5 ed., São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, São Paulo, Cortez, 1997, p. 66.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1994.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão** / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MESZÁROS, Istvan. 1930, **A educação para além do capital**, 2 ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

PIRES, M. F. de C.. (1997). **O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 1(1), 83–94. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>. Acesso em 10 de set. de 2023.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **The socialist alteration of man**. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *The Vygotsky Reader*. Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge, UK: Blackwell, 1994. P. 175-184.

WALZER, Michael. **Guerra, política y moral**. Barcelona: Paidós, 2001



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Antonia Thelma Araújo dos Santos
Marcos Fábio Belo Matos

Resumo: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são consideradas, no âmbito da Educação, uma grande possibilidade de inovação das práticas pedagógicas do professor quando alinhadas às metodologias ativas. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação de professores sobre o uso das TDIC. A metodologia proposta foi a revisão da literatura. Os obstáculos estruturais mostram-se como determinantes na prática docente, pois são os causadores do insucesso e receio da intenção docente no uso das TDIC. Foram constatados também o obstáculo epistemológico, pertencentes à própria natureza do conhecimento em TDIC e o didático, constituindo as dificuldades do docente quando faz uso destas tecnologias. Faz-se indispensável que a inserção da TDIC nas escolas públicas se pautem na produção de conhecimentos, transpassando o ensino tradicional pautado na transmissão de conhecimento. Desta forma, a superação dos obstáculos didáticos e epistemológicos é fundamental para que o professor tenha a TDIC de forma positiva em sua prática e não constituindo um obstáculo que o impede de utilizá-la. O desenvolvimento do conhecimento necessário ao professor relacionado ao uso das TDIC, como demonstrado na busca sistêmica, tanto nos cursos de formação inicial,

tanto nos cursos de formação continuada disponibilizados pelas escolas, ainda é insuficiente para o sistema de ensino atual.

Palavras-chave: Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. Currículo. Formação de Professores

INTRODUÇÃO

É possível dizer que a tecnologia atravessa nossas práticas diárias, desde as ações mais simples às mais complexas. Isso, porque, atualmente, contamos com uma série de recursos que nos permitem acompanhar os acontecimentos do mundo em tempo real, assim como também nos possibilitam, dentro de casa, executar tarefas e desenvolver trabalhos antes impensáveis sem esse recurso. Pensando nessa facilidade, Lévy destaca que “[...] permitir que os seres humanos conjuguem suas imaginações e inteligências a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas é o melhor uso possível das tecnologias digitais” (LÉVY, 1999, p. 208).

Segundo Junior, Martins e Frozza (2020, p. 04), “a cultura atual não carece de informações e de dados, mas de orientação e encaminhamentos significativos sobre como organizar as informações, interpretar, processar e transformá-las em algo útil, significativo e palpável”. Entende-se que a escola é um momento importante da construção da autonomia dos estudantes, e para isso as TDIC podem auxiliar na obtenção de conhecimentos variados de uma forma dinâmica.

Nesse contexto, consideramos que as TDIC podem auxiliar na construção de conhecimentos, pois promovem dinamicidade, interatividade e criatividade. De acordo com Luckesi e Passos, “[...] quanto mais lúdica for a forma de conhecimento, maior será a possibilidade de consciência e coerência nas ações de reivindicações” (2012, p. 40).

Destarte, são necessárias práticas pedagógicas e metodologias diferenciadas que envolvam os alunos com o conteúdo e os motivem a desenvolver seu próprio conhecimento.

Entende-se que teorizar e construir conhecimento, dar sentido aos conceitos a partir da incorporação das TDIC à prática docente, promover a aprendizagem significativa, integrar a experiência dos alunos, gerar motivação, curiosidade, pensamento crítico e alfabetização computacional, elementos de evidência neste cenário atual do país orientações educacionais.

Apesar do grande envolvimento da sociedade como um todo no uso das TDIC na vida diária em situações de trabalho, entretenimento, comunicação e lazer, seu uso no meio educacional ainda é bastante tímido. Nos anos de 2020 e 2021, no entanto, houve uma mudança brusca e radical. Com o distanciamento social ocasionado pela pandemia do coronavírus (Covid-19), as instituições educacionais cumprindo o Decreto n. 509, de 17 de março de 2020, e a suspensão de aulas presenciais, as TDIC foram colocadas na linha de frente da Educação.

As escolas se reorganizaram, e as resistências pessoais de professores, diretores e de todos os atores envolvidos no processo educativo foram rompidas para dar conta de uma situação urgente: manter as aulas, de maneira remota, durante a pandemia. Os professores e alunos tiveram a oportunidade, muitos, pela primeira vez, de utilizar as TDIC no processo de ensino e de aprendizagem. Rompida a barreira de inclusão digital de muitas escolas, a aceleração do uso das TDIC lançou novos desafios, entre eles o fato de que, ainda com a obrigatoriedade imposta pela pandemia, algumas reflexões precisam ser desencadeadas.

Se a sociedade mudou, e se uma das funções da escola é preparar os jovens para um mundo dinâmico, global, versátil, a escola precisa acompanhar essa mudança. “Cada vez mais, é preciso que haja uma nova escola, que possa aceitar o desafio da mudança e atender às

necessidades de formação e treinamento em novas bases” (KENSKI, 2007, p. 51). Para isso, é necessária uma abordagem que coloque os alunos como protagonistas da educação, os professores como mediadores e os recursos tecnológicos como uma das estratégias no processo de ensino. Dessa forma, “[...] são muitos os caminhos para inovar no ensino com tecnologias. As escolhas dependerão da situação concreta em que a instituição e os professores se encontrem: Projeto pedagógico, número de alunos, tecnologias disponíveis, apoio técnico-pedagógico” (MORAN, 2012, p. 116).

As TDIC são consideradas, no campo da Educação, como uma grande possibilidade de inovação das práticas pedagógicas do professor. “Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio assumido por toda a sociedade” (KENSKI, 2007, p. 41). Um trabalho docente voltado às TDIC, nesse sentido, representa uma evolução no/do processo educativo, que pode se beneficiar dos recursos tecnológicos disponíveis, levando à sala de aula outras possibilidades de ensino e de aprendizagem.

O papel do professor passa por uma grande transformação no processo de aprendizagem do aluno:

A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo (LÉVY, 1999, p. 171).

É preciso considerar os conhecimentos já adquiridos do estudante e do professor e, sem dúvida, as TDIC já fazem parte do dia a dia, contudo raramente são percebidas como um recurso de mediação didática. A integração das TDIC na prática didático-pedagógica deve ser realizada de forma crítica, criativa não apenas como instrumento de motivação, mas como elemento de descoberta, autonomia

e criatividade entre professor e aluno em novas experiências de ensino e de aprendizagem.

Para suscitá-las, elaborou-se o seguinte questionamento: Como ser dá formação do professor em relação às TDIC? A fim de responder aos questionamentos propostos tem-se por objetivo analisar a formação de professores sobre o uso das TDIC. Foram traçados os seguintes objetivos específicos para a pesquisa: identificar o uso das TDIC e suas aplicações no ensino no Brasil, identificar os obstáculos epistemológicos e didáticos enfrentados pelos professores em relação ao uso das TDIC, preconizar uma estratégia didática que promova a superação do obstáculo epistemológico e didático para a aplicação das TDIC em uma situação curricular.

A pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo, do tipo revisão de literatura. Para Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão de literatura é um método de pesquisa desenvolvido baseado em evidências, onde os estudos geralmente têm o delineamento de pesquisa controlado e retratam evidências fortes e restritas. Esse método busca a exaustão dos estudos do tema investigado.

A partir disso, para a seleção dos artigos nas bases de dados SCIELO e Portal da CAPES, os artigos foram avaliados por meio de leitura na íntegra dos artigos que responderam aos seguintes critérios de inclusão: artigos com a temática relacionada a segurança das escrituras públicas, artigos completos disponíveis na íntegra em idioma português ou inglês, artigos com publicação dentro de 10 anos anteriores ao ano atual (2013 – 2023) e abranger os descritores: “professor”, “TDIC”, “formação de professores”

DESENVOLVIMENTO

É incontestável os progressos tecnológicos, científicos e econômicos após a globalização e suas mudanças provenientes, ocorridas em diferentes aspectos da sociedade global e local. Em face dessa

velocidade das mudanças e integrações culturais, é substancial que os países subdesenvolvidos e emergentes que quiserem progredir devem qualificar a educação, entendendo as transformações, exigindo conhecimentos e habilidades para o trabalho, bem como valores relacionados a caráter, moral e criticidade. “As sociedades que investem no seu desenvolvimento científico e tecnológico, que buscam aposar-se de um saber mais objetivo e verdadeiro, terão maiores meios para resolver os seus problemas sem ter que recorrer ao know-how de outros povos” (LUCKESI; PASSOS, 2012, p. 45). Há quatro aprendizagens fundamentais para esse propósito, de acordo com relatório da Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação, são eles:

Aprender a conhecer: adquirir conhecimentos gerais e aprofundados, necessitando de educação contínua e permanente. Aprender a fazer: colocar em prática o conhecimento adquirido adaptando a evolução da sociedade e das tecnologias. Aprender a conviver: cooperar com os outros em todas as atividades humanas. Aprender a ser: possibilitar o pensamento de forma autônoma e crítica (UNESCO, 1998, n.p.).

Garrido destaca a “reflexão sobre a reflexão da prática”. (2018, p. 140). Nos dias de hoje, exercer uma atividade docente é muito diferente do que era há tempos atrás. Entende-se a necessidade de não se basear somente em teorias, que muitas vezes nada tem a ver com os estudantes e adaptá-las com a realidade e a necessidade dos educandos. “É fácil ver que este conjunto de conhecimentos sofre mudanças, pois os sujeitos que os investigam, a cada momento, produzem novos conhecimentos, exigindo dos professores uma aprendizagem contínua [...] o professor é um eterno aprendiz” (MOURA, 2018, p. 147). Compreende-se que tudo é um processo contínuo de construção, portanto não existe conhecimento pronto e acabado. “Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade”. (KENSKI, 2007,

p. 41). Contudo, mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado.

Os educadores brasileiros correlacionam dialeticamente sociedade e educação, logo, não se pode ignorar a situação do Brasil frente as questões socioeconômicas. É fato que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola, além do padrão de qualidade possível de ser estabelecido em um país de dimensões continentais com pluralidades culturais, econômicas e sociais. Brandão (1995) faz uma crítica ao sistema educacional brasileiro, afirmando que a realidade contradiz as leis, pois não existe no Brasil igualdade e liberdade. Não analisaremos ao longo dessa pesquisa esse contexto socioeconômico descritivamente e analiticamente, mas é indispensável considerá-lo. Elencamos ser necessária políticas sociais redistributivas para as escolas de Educação Básica para que sejam cumpridos os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo uma “formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017, p. 25).

O professor nesse contexto tem a responsabilidade de formar cada estudante para compreender o seu papel dentro do sistema, seus deveres e seus direitos para a construção de um país melhor.

Os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino formados durante o período em que foram alunos, adquiridos de forma não reflexiva, como algo natural, óbvio, escapando, assim, à crítica e se transformando em um verdadeiro obstáculos para uma mudança didática (CARVALHO; PEREZ, 2018, p. 111).

A reflexão na Educação e na prática docente acerca das teorias educacionais é sino quo non para que a qualidade tome seu espaço no dia a dia do professor e do aluno. Esta reflexão deve passar pelos movimentos em que envolvemos nossa sociedade e, dentre destes se estabelece uma nova forma de pensar, de agir, atuar e educar e nesse

contexto, reitera-se a tecnologia digital da informação e comunicação (SCHUHMACHER, 2014).

Ao explicitar os obstáculos epistemológicos, Bachelard está se referindo ao próprio ato de conhecer e não a obstáculos externos. Contudo, observa-se nas escolas, quando falamos em TDIC, outros desafios são inerentes ao conhecimento. Schumacher (2014) elenca barreiras quanto ao uso das TDIC na prática docente, classificando-as em obstáculo epistemológico, didático e estrutural.

O obstáculo epistemológico é pertencente à própria natureza do conhecimento em TDIC, “na educação se estabelece em um conhecimento não discutido, que se consolida e passa a bloquear o conhecimento pedagógico” (SCHUHMACHER, V.; ALVES FILHO; SCHUHMACHER E., 2017, p. 566). Deste modo, podemos dizer que este obstáculo epistemológico retrata no contexto de sala de aula, um obstáculo didático, ou seja, em dificuldades em ensinar determinado conteúdo, de mediar uma situação para a construção da aprendizagem. O obstáculo didático constitui as dificuldades do docente quando faz uso das tecnologias.

Os obstáculos didáticos são conhecimentos usados no processo de ensino-aprendizagem que produzem respostas simplificadas aos problemas e que, muitas vezes, produzem erros em diversos outros problemas, produzindo resistências à modificação ou mesmo à transformação. Na sala de aula, o obstáculo se insinua como um bloqueio na ação de ensinar em uma situação na qual o docente não consegue conduzir o processo de forma a contribuir com a aprendizagem do aluno (SCHUHMACHER, V.; ALVES FILHO; SCHUHMACHER E., 2017, p. 566).

Um exemplo elencado na pesquisa de Schumacher (2014) é a possibilidade de o uso do computador ser uma distração para o aluno, tirando o foco da disciplina e gerando dispersão para outras atividades. “Entende-se que se tem aí um problema de estratégia para que tais situações não venham a ocorrer, confirmando a exis-

tência de obstáculos didáticos na construção da sequência didática” (SCHUHMACHER; ALVES FILHO; SCHUHMACHER, 2017, p. 573)

Obstáculo estrutural é quando a estrutura escolar está comprometida para o uso das TDIC.

Em publicações brasileiras são recorrentes relatos nos quais a barreira mais assinalada refere-se à infraestrutura física da escola em termos de equipamentos, conexão de internet e ambientes em que esses equipamentos serão utilizados na prática do professor. A inexistência ou insuficiência de apoio institucional para seu uso. (SCHUHMA-CHER.; ALVES FILHO; SCHUHMACHER, 2017, p. 564)

Na análise da pesquisa de Schuhmacher (2014) evidencia-se as questões estruturais, que impedem ou dificultam o uso da TDIC na prática pedagógica do professor:

Gestão: obstáculos gerados pela inoperância de gestores (âmbito federal, estadual, municipal e escolar) no que concerne a atitudes e ações que promovam e estimulem o uso adequado da TIC;

Físico: O obstáculo surge em decorrência de situações, como as fragilidades ou inexistência de espaço físico adequado (salas, mobiliário, rede elétrica); computadores adequados; quantidade de computadores; internet rápida e estável;

Software: obstáculos surgidos por problemas relacionados aos os softwares como: inexistência na escola do software necessário para a prática; softwares desatualizados; incompatibilidade do software com o hardware existente na escola;

Equipes de apoio: a fragilidade ou inexistência de apoio técnico o para a manutenção e funcionamento diário de computadores e softwares; do apoio didático pedagógico que promova o uso da TIC na prática do professor (SCHUHMACHER, 2014, p. 122).

Os obstáculos estruturais estão relacionados a salas inadequadas para o uso de computador, falta de recursos básicos, inexistência de softwares adequados e inexistência de equipes técnicas de apoio.

Na análise dos artigos é possível identificar a existência de obstáculos epistemológicos dos professores na inserção da TDIC em sua prática docente, quando o professor, aprende a usar as TDIC de forma autodidata, ou por meio da ajuda de outras pessoas, alicerçando sua prática pedagógica em um conhecimento baseado no senso comum. “Muito do que os professores fazem e constroem no seu trabalho cotidiano nem sempre é resultado de sua formação acadêmica, mas de conhecimentos práticos” (CAVALCANTI, 2012, p. 37).

Gracioli, relata que a “falta de uso dos recursos digitais nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Em contrapartida, observou-se suas aptidões sobre o manuseio e interação com as ferramentas digitais advindas de práticas exercidas fora do ambiente escolar” (2017, p. 78). Presume-se que houve uma formação inicial em que não houve uso da TDIC nas práticas do professor formador. Amaro (2019) se preocupou em analisar a formação dos professores e concluiu que, “a resistência ao uso de TDIC no processo educacional não ocorre apenas por mera contradição às novas possibilidades, mas fundamentalmente pelo restrito conhecimento ou total ausência de formação específica dos professores” (2019, p. 23).

O conhecimento mal construído ou até inexistente se enquadra no engendra o obstáculo epistemológico na formação do conhecimento em TDIC do professor, em sua prática tece no dia a dia docente o obstáculo didático. Destaca-se nesse contexto a falta de preparo formativo dos professores nas pesquisas de Gracioli (2017); Souza (2018); Vale (2018); Amaro (2019); Santos (2019), Pereira, Kuenzer e Teixeira (2019); Junior, Martins e Frozza (2020); Correa (2020); Barboza e Rondini (2020). Ressalta-se que há uma “resistência da maioria dos educandos associadas as mudanças engendradas e a persistência de alguns educandos quanto a realização de práticas ligadas à educação bancária, limitando e dificultando as práticas pedagógicas planejadas” (VALE, 2018, p. 307). Aqui evidencia-se um obstáculo didático pela dificuldade existente em realizar a prática planejada.

O planejamento das ações em relação a formação continuada nas escolas, precisa ser feito e refeito a todo momento, a depender da escola, do número de alunos, do perfil dos alunos, dos recursos disponíveis, da necessidade cotidiana dos professores, etc. O planejamento escolar é um processo no qual existe uma preocupação sobre como alcançar um objetivo previamente definido. Deste modo, o planejamento pode ser modificado de acordo com a necessidade da escola ou das turmas. A falta de planejamento das aulas em situações no uso do laboratório de informática por exemplo, pode desencadear um obstáculo didático, conforme descrito por Paula (2018), “empregou-se Rotação por Estações de Aprendizagem e alguns alunos acharam as aulas em REA um pouco confusas”.

O obstáculo epistemológico pode ocasionar um obstáculo didático no momento em que o docente não consegue fazer a mediação com TDIC. Temos no professor “a figura imprescindível, pois ele/a assume o papel de mediador/a e orientador/a na interação e construção dos saberes geográficos e cartográficos” (JUNIOR; MARTINS; FROZZA, 2020). Corrobora-se com Thadei quando afirma que, “muito da reprodução de práticas há tempos questionadas deve-se não ao desconhecimento da importância da aprendizagem mediada, mas, em parte, ao conhecimento superficial da mediação” (2018, p. 92).

Os professores utilizem as TDIC em situações de ensino, como por exemplo, preencher o diário *online*, ou criar um *power point* para apresentações de suas aulas, ou em situações de aprendizagem, em que se constrói o conhecimento do estudante através de situações envolvendo TDIC na mediação do conhecimento. E dentro dessa segunda ação didática que a TDIC tem a Metodologia Ativa como potencializadora do processo de ensino aprendizagem: “[...] a utilização das TDIC demanda domínio teórico específico, domínio pedagógico e domínio tecnológico, do contrário corre-se o risco de apenas trocar o suporte para o desenvolvimento e anotações das aulas: o quadro de

giz e o caderno pelo tablet, computador ou smartphone” (PEREIRA; ZUENZER; TEIXEIRA, 2019, p. 12).

Como obstáculo estrutural, apresenta-se três das quatro categorias de análise referida por Schuhmacher (2014), são elas: gestão, físico e equipes de ensino. Entende-se que o obstáculo estrutural da gestão é evidenciado tanto na gestão mais ampla da educação brasileira, como dentro das escolas, relacionadas, a “falta de iniciativa no desenvolvimento de projeto de gestores e professores” (GRACIOLI, 2017) e do acompanhamento limitado realizado pela gestão escolar dos procedimentos pedagógicos (VALE, 2018, p. 307). Destaca-se ainda que há aplicativos digitais que não são gratuitos, desta forma o professor se percebe impossibilitado de uso ou até da atualização e manutenção das licenças.

As maiores evidências são de obstáculos estruturais físicos entre eles: o número limitado de computadores, a baixa velocidade de conexão com a internet, falha de conexão, falta de tomadas na sala e configuração dos computadores para a instalação dos jogos (GRACIOLI, 2017; SOUZA, 2018; VALE, 2018; JUNIOR, MARTINS, FROZZA, 2020; PAULA, 2018). “A motivação docente para o uso da TIC e a consequente inserção curricular sofre por vezes revezes que encontram sua origem em questões sumarizadas na categoria obstáculo estrutural” (SCHUHMACHER, 2014, p. 268). Observa-se que o obstáculo estrutural oportuniza de forma contundente a construção de um obstáculo epistemológico na construção do conhecimento necessário para a inserção da TDIC na prática do professor (SILVA, 1997).

Correa (2020, p. 120) afirma que “a transformação da escola em um lugar onde todos são respeitados indiferentes das suas condições, só será possível se modelos forem mudados, barreiras rompidas, investimento em formação continuada de educadores, e principalmente tornar a escola um lugar mais humano”. A dinâmica atual, com os obstáculos enfrentados pelos professores tem aponta-

do que as salas de aula, organizadas em espaços fechados e limitados a eles, não contempla as necessidades de aprendizagem das crianças e jovens deste novo século. O trabalho do professor, limitando-se a transmissão de conteúdos precisa ser revisto já que informações prontas e acabadas estão disponíveis com um clique por meio dos *smartphones*. Do professor se espera um trabalho intelectual, dinâmico, flexível, relacionando os temas trabalhados em sala com a necessidade de formação do cidadão na sociedade contemporânea em uma formação que contemple a cultura digital que já se encontra enraizada na sociedade.

A formação de educadores é um tema que Paulo Freire discute extensivamente sob diferentes perspectivas. Seu enquadramento deste tema é inspirado tanto por sua prática, suas conversas com educadores de todo o mundo, quanto por sua crença na relevância da formação no ato de educar. Freire discute a formação do educador ao longo de sua obra, em uma trama conceitual onde se entrelaçam diversas categorias de seu pensamento: diálogo, relação entre teoria e prática, construção do conhecimento, democratização etc. estrutura dos educadores. Pode-se dizer que, desde o início de seu primeiro livro, Freire vem formulando sua concepção de saber pedagógico, seja enfatizando o embasamento político, filosófico e antropológico de suas propostas, construindo assim o contexto para a compreensão da prática docente, seja nas obras em aprofundamento. A partir das décadas de 1980 e 1990, núcleos temáticos específicos dizem respeito ao ensino e à formação de educadores.

Para Paulo Freire, a premissa da formação perpétua é que o formador e o formando se entendam como seres inacabados, a condição humana que incita a curiosidade para começar a explorar o conhecimento de si e do mundo. É uma missão ontológica, segundo Freire, que ao reconhecer que o destino não é dado, os sujeitos possam cada vez mais (re)escrever suas histórias, ajudando assim a transformar a ordem das sociedades injustas desumanizadoras e opressoras.

Um currículo deve ser construído e desenvolvido não só pelos professores, mas pelos alunos, já que eles são a parte mais interessada e afetada pelas decisões tomadas, justamente por isso, é preciso ouvir o que elas têm a dizer, para que assim seja construído um currículo coerente e significativo. Poderíamos então dizer que o currículo é constituído de relações sociais diversas, sejam elas dentro ou fora do ambiente escolar, lembrando que os conhecimentos não são unicamente construídos dentro da escola, mas sim na sociedade que a rodeia (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

Ao longo dos anos, a tecnologia, sejam os celulares, os computadores ou as plataformas pelas quais são acessados, como aplicativos de mensagens, redes sociais, buscadores e até mesmo sites de relacionamento, abriu uma janela que pode nos levar a qualquer lugar. No mundo, o que está acontecendo é o processo de globalização dos meios de comunicação por meio das novas tecnologias. O processo da chamada globalização tecnológica tem provocado mudanças nas relações sociais, ou seja, o papel dos indivíduos na sociedade muda com a introdução de novas tecnologias (ARROYO, 2017).

Hoje, as novas tecnologias permitem que as pessoas se conectem através da Internet. O Brasil não foi exceção, onde no início do século XIX se vislumbrava um grande salto no uso das tecnologias de comunicação e nas novas formas de relacionamento social. O uso da tecnologia oferece aos professores uma possibilidade adicional de estimular a aprendizagem para que os participantes do processo de ensino passem a investigar o que veem fora da escola e o que é apresentado pela disciplina que está sendo estudada. Essa nova abordagem está relacionada a uma nova visão de construção do conhecimento envolvendo todos os participantes, professor e aluno, para além das formas tradicionais da relação ensino-aprendizagem (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

No entanto, em nenhum momento as novas tecnologias educacionais diminuirão o papel dos professores como guias e mediado-

res do conhecimento. Os recursos didáticos devem ser utilizados com o conhecimento que o educador possui para otimizar seu ensino. As TDIC podem ser utilizadas como recursos pedagógicos no sentido de mediar a construção do conhecimento. Nesse sentido, a tecnologia não pode ser vista como um fim em si mesma. A incorporação de inovações tecnológicas só faz sentido se não forem usadas mecanicamente. A presença das novas tecnologias nas escolas não garante, por si só, uma educação de maior qualidade, pois a aparente modernização pode ofuscar o ensino tradicional baseado na recepção da informação e na memória (SANTOS; SANTOS; NUNES, 2018).

Quando pensamos em introduzir essas novas tecnologias nas escolas, não podemos pensar em um fascínio pela tecnologia, como se a tecnologia tivesse poderes mágicos e fosse ela mesma sinônimo de ensino de qualidade e boa formação pessoal. Em primeiro lugar, são um recurso pedagógico que ajuda a melhorar o processo de ensino, mas em nenhum caso devem ser considerados o único recurso ou o recurso mais importante. transmitida pela escola ao aluno. Portanto, precisamos fazer mais do que apenas disponibilizar tecnologia para escolas, professores e alunos; é preciso quebrar o estigma associado ao uso de tecnologia por parte do corpo docente, que muitas vezes resiste ao uso da tecnologia por desconhecimento dos recursos, acreditando que a tecnologia não só não os ajuda no processo de ensino, como também não pode ajudá-los. Os recursos espalham os alunos pela sala de aula, resultando em perda de qualidade e controle da sala de aula por parte do professor (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

A escola precisa transformar-se de simples disseminadora do conhecimento em organizadora da aprendizagem, reconhecendo que não é mais dona da disseminação do conhecimento, e proporcionando aos alunos os meios necessários para aprender a adquirir informações, acumular conhecimento e adquirir habilidades, e desenvolver um espírito crítico. No entanto, esses recursos devem ser utilizados

de acordo com o conteúdo científico e os objetivos de aprendizagem, e os recursos técnicos não devem ser vistos como salvadores pedagógicos, como anteriormente se opunha. O fato de professores e alunos terem acesso a eles nunca pode garantir uma educação de qualidade; as escolas precisam usá-los criteriosamente para que não sejam vistos como entretenimento. Portanto, uma boa formação pedagógica dos professores, a comunicação com as secretarias escolares e a atribuição de horários para utilização dos laboratórios são essenciais para o sucesso na utilização dos recursos tecnológicos, principalmente a Internet (MACEDO, 2007).

O processo de globalização tornou as escolas também responsáveis por introduzir e ensinar o uso das novas tecnologias, tanto pelo ingresso dos alunos na era tecnológica, quanto pelo avanço do neoliberalismo e das novas formas de produção e trabalho na sociedade contemporânea. No processo de mudança do modo de produção, as escolas são vistas como lugares que preparam os trabalhadores para o novo mundo do trabalho que emerge do pensamento neoliberal. Como resultado, surgiram novas políticas educacionais, desenvolvendo diretrizes de inserção e recomendando o uso dessas tecnologias no ambiente escolar (ARROYO, 2013).

Vale citar também os próprios cursos da universidade a matéria de uma licenciatura e o uso da tecnologia aplicada ao ensino tem muito pouco a ver com isso e não consegue fazer a este ponto. Para atingir seu objetivo final, que é treinar e ensinar. Pense também que a inovação tecnológica cresceu exponencialmente nos últimos anos, não atribua a falta de formação apenas à graduação (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

A importância das tecnologias no ambiente escolar, bem como a vida em sociedade, amplia as possibilidades na construção e aquisição de conhecimentos, pois o acesso às informações pode ocorrer em qualquer tempo e espaço. As crianças nascidas neste século têm mais facilidade e acesso favorável, em manusear recursos tecnológi-

cos, com habilidades impressionantes. Percebe-se que são ágeis em tecnologias. São muitos os desafios que a escola tem, com todo o conteúdo a confrontar, para orientar e utilizar as tecnologias, tendo que estudar criteriosamente, trocar experiências, desenvolver competências na atualidade (SANTOS; SANTOS; NUNES, 2018).

O professor precisa ter conhecimentos especializados, saberes e competências específicas, adquiridos por meio do processo de formação acadêmica. O desenvolvimento de competências e habilidades não acontece em um relance, mas é um processo contínuo que visa o domínio de um contexto macro no qual a educação se efetiva e vai culminar com o contexto micro da sala de aula. No entanto, esses aspectos não garantem ao docente uma formação emancipadora, entendendo que o professor precisa de autonomia, aprofundamento e aperfeiçoamento do conhecimento, e relacionar o domínio apenas por competências e habilidades não garante uma formação crítica e reflexiva, pois é construindo e valorizando essa formação na prática, que os professores terão o ensejo de desenvolver saberes (ARROYO, 2012).

Para que o professor seja considerado um bom profissional é indiscutível relacionar alguns aspectos a sua prática. Como envolver valores, atitudes e conhecimentos, como ele ensina, as expectativas sociais sobre a importância da escolarização, o que ensinar, o que devem fazer e saber. Dessa forma, é fundamental que o professor compreenda o contexto educativo como um espaço propício a produção e construção de saberes onde pode ocorrer a descoberta de elementos que estão inter-relacionados a prática educativa, como atores ativos, ambiente proveniente de saberes diversos, a possibilidade de ambos os atores interagirem através do diálogo, dentre outros aspectos, ou seja, o fazer docente presente neste lócus propicia a interação e construção de competência e habilidades (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

A instituição deve primar por uma gestão participativa e democrática onde deve haver a harmonia dos setores, ou seja, é fundamental que os aspectos administrativos e pedagógicos estejam

em consonância com o ambiente institucional, favorecendo para a emancipação dos sujeitos que constituem a instituição. A gestão não comporta a separação das tarefas administrativas e pedagógicas, isso porque o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas, constituindo os propósitos da organização. E nesse contexto, o uso de recursos tecnológicos deve ser discutido e apoiado por toda a comunidade escolar (MACEDO, 2005). Dessa forma, torna-se necessário que os envolvidos na gestão devem contribuir sobre a importância de cumprir os preceitos elencados na BNCC em relação a cultura digital, apoiando os professores em relação a uso e manutenção de aparelhos tecnológicos, visando o comprometimento e a responsabilidade do grupo, ou seja, deve haver um trabalho coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia faz parte da cultura da sociedade e são uma extensão da escola. A utilização de recursos tecnológicos, por meio de redes sociais, videogames e buscas em sites de busca, permeia nosso cotidiano. Nas escolas, quando se utiliza o TDIC, proporciona-se a alunos e professores um espaço de comunicação, colaboração, motivação, criatividade e atuação técnica, ressaltando que o virtual não “substitui” o “real”, aumenta a oportunidade de renová-lo. O TDIC pode ser integrado de forma crítica à prática docente, motivando alunos e professores a vivenciar novas experiências de ensino e aprendizagem.

Nos artigos analisados, o papel do professor é reiteradamente enfatizado como o papel fundante e propulsor para o sucesso da prática proposta. A presença dos professores orienta a gestão da informação e a construção do conhecimento, criando um ambiente social que promove o pensamento crítico. O desenvolvimento do conhecimento necessário para uma aprendizagem significativa pode ser muito facilitado pelo conteúdo do trabalho com recursos técnicos.

Os alunos podem se valer de conhecimentos já adquiridos, já que a maioria deles já utilizam recursos tecnológicos no dia a dia para dinamizar a construção de novos conhecimentos. Entende-se que as TDIC devem ser vistas na educação de forma inclusiva para que o ser humano se desenvolva em sociedade tendo a seu alcance as informações, conhecimentos e interações em rede de forma crítica e colaborativa alavancando novas estruturas educacionais.

Faz-se indispensável que a inserção da TDIC nas escolas públicas se pautem na produção de conhecimentos, transpassando o ensino tradicional pautado na transmissão de conhecimento. Desta forma, a superação dos obstáculos didáticos e epistemológicos é fundamental para que o professor tenha a TDIC de forma positiva em sua prática e não constituindo um obstáculo que o impede de utilizá-la. O desenvolvimento do conhecimento necessário ao professor relacionado ao uso das TDIC, como demonstrado na busca sistêmica, tanto nos cursos de formação inicial, tanto nos cursos de formação continuada disponibilizados pelas escolas, ainda é insuficiente para o sistema de ensino atual.

REFERÊNCIAS

- AMARO, J. A. R. **Jogos Digitais: multiterritorialidade na Geografia escolar.** 2019. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017
- ARROYO, M.G. **Currículo Território em Disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver.** In: MOLL, Jaqueline (Org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros espaços e tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOZA, J. P. M.; RONDINI, C. A. **Tecnologia no ensino de geografia: uma reflexão acerca do uso do aplicativo “landscapar” no ensino-aprendizagem de curvas de nível**. Revista caminhos da Geografia, Uberlândia, v. 22, n. 79, p. 39-55, fev. 2020.

BRANDÃO, C. R. *O Que é Educação?*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense 1995. Coleção Primeiros Passos. 116 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, A. M. P; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2018. p. 107-125.

CAVALCANTI, L. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2012

CORRÊA, S. C. **Uma imagem vale mais do que mil palavras**: o uso das imagens e suas contribuições para o ensino de Geografia. 2020. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2018. p. 127-142.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

GRACIOLI, J. M. A. **Multiletramentos e leitura de mapas no ensino de Geografia**. 2017. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

JUNIOR, L. M.; MARTINS, R. E. M. W.; FROZZA, V. C. Potencialidades da ferramenta Google My Maps para o ensino de geografia em Portugal. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-17, jan./dez. 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2012.

MACEDO, R. S. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. **Revisão Integrativa: Método de Pesquisa para a incorporação de Evidências na Saúde e na Enfermagem**. *Texto Contexto Enferm*.17(4): 758-64;2008.

MORAN, J. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Papirus. 2012.

MOURA, O. M. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2018. p. 145-165.

- PAULA, T. G. **Entre a geografia que se ensina e a geografia que se aprende:** a experiência de metodologias ativas aplicadas ao processo de ensino aprendizagem. 2018. 95 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- PEREIRA, A. M. O.; KUENZER, A. Z.; TEIXEIRA, A. C. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-22, 2019.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- SANTOS, F. Contribuições e desafios à prática docente na atualidade: uma mirada no uso das tecnologias da informação e comunicação como recursos pedagógicos no ensino de geografia. **Revista Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v. 20, n. 69, p. 193-206, 2019.
- SANTOS, V. S.; SANTOS, J. F.; NUNES, A. K. F. N. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC e Currículo Escolar: reflexões sobre a aprendizagem na cultura juvenil contemporânea.** In: XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, 2018.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo. Razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- SILVA, T. T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 3-15, 1997.
- SOUZA, V. A. **A Geografia em quadrinhos digitais:** análise de uma prática educativa. 2018. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.
- SCHUHMACHER, V. Limitações da prática docente no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. 2014. 340 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, jul. 2017.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. Título do capítulo. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 91-105.

VALE, T. S. **A construção da educação geográfica na cultura digital**. 2018. 400 p. Tese (Doutorado em Educação) – PUC de São Paulo, São Paulo, 2018.



GAMIFICAÇÃO E APLICABILIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: um breve levantamento teórico-epistemológico

Paula Milena Magalhães Miranda¹

Resumo: A partir de noções acerca da precarização do ensino de história, evidenciadas na frágil relação entre os saberes históricos e a ação pedagógica, dado que existem tensões entre a academia e a formação inicial de professores, a pesquisa parte de investigações acerca da gamificação nos estágios de instrumento e campo de estudo, a fim de constituir epistemologias que concebam o jogo como produto do agente gamificador. A abordagem com enfoque qualitativo tem por objetivo a aproximação das teorias de Huizinga (1937), Caillois (1958), Henriot (1969), Duflo (1997), Malaby (2007) e Bonenfant (2023) dos estudos em educação, a fim delinear diretrizes que possam contemplar as novas tendências globais, bem como nortear possibilidades de aplicação de diferentes práticas educativas nas realidades vivenciadas pelos professores em sala de aula. Trata-se de uma incursão sobre a teoria do jogo, bem como o esboço de um espaço em que o professor se reconheça não apenas como um entusiasta conceitual, mas um desenvolvedor de tal tecnologia.

1 Graduada em Licenciatura Plena Em História pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e mestranda do Programa de Pós-graduação Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2751399664107530>. E-mail: pmm.miranda@discente.ufma.br.

Palavras-chave: Gamificação. Instrumento. Campo de Estudo. Epistemologias. Jogo.

INTRODUÇÃO

O jogo é um fenômeno cultural, mas poderia existir antes mesmo da cultura? Visceralmente ligado a dicotomia seriedade/não-seriedade, este artefato embrenha-se gradualmente para além de uma noção instrumental ou de simples espaço de ludicidade. Se somos capazes de brincar e compreender os impactos de tais atividades nas múltiplas realidades em que estamos inseridos, porque o jogo e o jogador não podem ser constituídos enquanto parte de um campo de estudo? De alguma maneira, seria difícil ignorar que as práticas de caça poderiam não ter sido caracterizadas a partir de elementos de jogabilidade, assim como seria impossível distanciar a essência humana do processo de fabricação das diferentes maneiras de jogar.

Neste ponto, o jogo emerge enquanto produto da gamificação, que por sua vez é uma prática que depende do agente gamificador. Em um levantamento realizado no setor de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), constatou-se que professores das áreas de ciências naturais e exatas utilizam com maior frequência o termo “gamificar”, enquanto os das áreas de ciências sociais e humanas utilizam em menor escala e raramente se reconhecem enquanto gamificadores. Os jogos não são novidade na educação, mas atenta-se para a alerta de apropriação de novos conceitos e cenários englobados pela ferramenta, posto que o fortalecimento de tais discussões corroboram para a construção de perspectivas críticas que sejam capazes de atuação diante de uma educação alicerçada ao neoliberalismo e aos crescentes interesses mercadológicos.

Assim, a partir do abandono da ficção da neutralidade, conforme Santos Filho & Gamboa (1997, p.38), a atual pesquisa partilha

de preceitos qualitativos, distanciando-se da objetividade axiológica. Para tal, compreendamos que o dado tido como absoluto não pode ser traduzido como toda a vivência humana, portanto, propõe-se uma análise do jogo a partir de estudos epistemológicos, ou de um modo de ver, que busca forma na filosofia e em outras ciências que possam servir de base para o delineamento da proposta.

Ensino de história² no Brasil e a incorporação de outras fontes de saber histórico

De formações mistas à descaracterização da disciplina, o curso de História passou por várias reformulações desde a chegada ao Brasil nos anos de 1930, mais tarde alçando debates acerca da consolidação dos saberes históricos e pedagógicos que deveriam confluir ao longo do percurso acadêmico, e não o contrário. Conforme Thiago Rodrigues Nascimento (2013, p.266), as leis do âmbito educacional estruturadas a datar de 1990 apresentaram provocações que visaram rever a formação do professor da área, e mesmo que a atitude não tenha sido repentina, fez parte de conflitos iniciados ainda nos anos de 1970 ao ser exigida a dissolução das licenciaturas em Estudos Sociais. Em memória, Silva & Fonseca (2010, p.13), ao contextualizarem o período de imposição da Licenciatura Curta Em Estudos Sociais (1979-1982), afirmam que durante a ditadura civil-militar brasileira:

O ensino de história na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina 'Estudos Sociais' e a desvalorização da história, os currículos fragmentados,

2 Conforme a ideia defendida por Thompson (2001), a história que permanece em minúsculo está relacionada a histórias outras, vista sob o ponto de vista dos marginalizados. Em contrapartida à História maiúscula, tida como uma História Oficial imposta pelos organismos de poder que acentuam a exclusão.

a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. (SILVA & FONSECA, 2010, p.13)

A ideia inaugural do curso se materializou com o projeto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro em 1930, segundo acrescenta Nascimento (2013, p.268-269). Portanto, por estar inserida na época de instabilidade da “revolução” de 1930, em que Getúlio Vargas usurpou o cargo máximo do executivo, denotou carência de sistemáticas adequadas, principalmente pelo fato de que embora a habilitação pudesse ser em História e Geografia, o currículo não apresentava as bases necessárias para tal. Assim, havia um modelo entendido como “3+1”, em que o estudante passava por três anos de formação considerada específica, com teor de bacharelado, sucedida por um ano de formação pedagógica, classificada como licenciatura.

Do período varguista à ditadura civil-militar, o curso de história perdeu a autonomia, fragmentado entre licenciaturas plena e curta, e embora houvesse uma supressão de conteúdos, a atuação em diferentes níveis de ensino continuaria, mas sem a capacitação devida. Desse modo, a partir das instabilidades dos períodos históricos vivenciados, emergiram sugestões de formações que valorizassem a prática investigativa de um professor que, sobretudo, pode ser pesquisador, e que carece vislumbrar campos de conhecimento que não são estáticos, considerando a dinâmica existente entre as disciplinas históricas e pedagógicas. Embora, considerando os poucos debates sobre a implementação deste curso no Brasil, a escassez de pesquisas corrobore para a estagnação, em especial, acerca das cismas que tem origem nas primeiras propostas de formação na área.

As noções de formação contribuem diretamente para a maneira como a história foi ensinada no Brasil. Para Fonseca (2003, p.120), muitos professores se sentem despreparados devido a dicotomia exis-

tente entre bacharelado e licenciatura, e o desafio também está na criação de práticas pedagógicas que alinhem formação inicial e continuada a partir de uma perspectiva pragmática, e ao mesmo tempo estimulante o suficiente para fortalecer as demandas pelo “novo”. Desse modo, as novas possibilidades de atuação na disciplina constituem-se enquanto parte de um movimento de renovações metodológicas, um dos reflexos da renovação curricular dos anos 1980.

Numa tentativa de catalogar diferentes possibilidades de atuação pedagógica no ensino de história, Fonseca (2003) destaca o uso de obras de ficção e literatura, poemas e crônicas, filmes, canções, museus, laboratórios pedagógicos, imprensa periódica e outros documentos, uma vez que as práticas pedagógicas estão muito além do currículo prescrito. Contudo, deve ser frisado que as tendências globalizantes apresentadas pelas últimas décadas, e sobretudo, durante os últimos anos da pandemia provocada pela COVID-19³, manifestaram outros dilemas educacionais a serem precisamente investigados.

Em suma, Fonseca (2003, p.244) pontua que o professor de história “não opera no vazio”, e isso requer o conhecimento sobre diferentes fontes de saber histórico, sejam meios audiovisuais ou fenômenos alicerçados a realidade dos estudantes. Posto isto, os limites estão no método tradicional de ensinar a história? Fonseca (2003, p.248) propõe que o debate não está relacionado a desvalorização da teoria ou de práticas de ensino tidas como convencionais, mas de professores que possam estar amparados num espaço que ofereça ações teórico-práticas. Certamente, algumas outras circunstâncias dificultaram as tentativas de construir um outro olhar sobre o ensino da disciplina, considerando que a conjuntura política também pode ser um agravante, e mesmo que não seja frequentemente notada, influencia diretamente nas na maneira como ocorre a formação de

3 Conforme a OMS (Organização Mundial da Saúde) e a OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde), é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 que implicou na adoção de medidas sanitárias urgentes devido a alta propagação.

professores. Quando se trata de normas e legislação, de forma alguma deve-se propagar a ideia de que são fatos isolados ou aleatórios, uma vez que possuem finalidades e objetivos, dentre os quais podem estar a desconfiguração da profissão docente e o sucateamento da educação pública.

Do instrumental ao campo de estudo: discussões teórico-epistemológicas sobre a gamificação

A reconfiguração do *game* para instrumento técnico aplicado em esferas de aprendizagem ativa surgiu ainda na década de 1990, em especial, a partir de testes cujo objetivo era provocar maiores estímulos em atividades instrucionais observadas pelos pesquisadores Charles C. Bonwell e James A. Eison (1991) ao longo de palestras. As práticas de aprendizado consideradas ativas se fundamentaram na ideia de aumentar a capacidade de envolvimento dos alunos ao serem aplicadas estratégias que corroborassem para tal. Logo, para Bonwell e Eison (1991, p.8-9), o corpo docente deve assumir um papel maior na pesquisa em educação e os resultados das pesquisas devem ser amplamente publicados.

Considerados exercícios de “baixo risco e alto retorno”, Bonwell & Eison (1991) propuseram instrumentos como testes, questionários, demonstrações, formatos alternativos para palestras, perguntas geradas pelos alunos, instrução baseada em visual, solução de problemas, estudos de caso, aprendizado cooperativo, atuação, RPG, simulações e jogos. Captamos que nenhuma forma de aprendizagem outrora foi totalmente passiva, mas que a posição do estudante enquanto simples receptáculo inevitavelmente enviesou práticas educativas que pudessem alcançar maior completude.

Portanto, entendamos que o jogo é produto do ato gamificador. Para uma maior compreensão acerca das correntes teóricas que englobam o campo de estudo acerca dos jogos e, consequentemente

te da gamificação, as primeiras relações entre jogo e cultura foram discutidas por Johan Huizinga (1938) e Roger Caillois (1958), e são considerados parte da “abordagem clássica” acerca dos jogos. Para Maude Bonenfant & Sébastien Genvo (2014, p.51-52), embora os autores sejam considerados precursores de tais estudos, têm sido vastamente contraditados por outros pesquisadores alinhados à “nova perspectiva” dos jogos promovidas por Henriot (1969), Duflo (1997) e Malaby (2007).

O jogo é, antes de tudo, o abandono da realidade? Para Huizinga (2000), a atividade do jogo está ligada à “forma significativa” e ao jogo enquanto função social, havendo a manipulação das imagens e o uso da imaginação para a proposição de diferentes realidades. Trata-se de uma atividade livre e tida como “não-séria”, que está externa ao cotidiano, imergindo o jogador de forma profunda e integral, relacionada a separação espacial entre a vida dentro do jogo e a vida habitual. Desse modo, o autor menciona ser lícita a relação do jogo com a não-seriedade, mesmo que haja grandes chances de refutabilidade. Não obstante, a questão posta por Huizinga pode confundir a prática do jogo com a dualidade de sobriedade da vida humana *versus* fuga para a experiência imaginativa, uma vez que tende a desconectar a prática do jogo da realidade vivenciada pelo jogador.

Alinhado ao pensamento de Huizinga (2000), Caillois (1990, p.105-106) defende que as posturas fundamentais que formam a base do jogo são: competição, sorte, simulação e vertigem. Assim, complementa que “[...] o gosto pela competição, a busca da sorte, o prazer da simulação e a *atração* pelo vertiginoso surgem indubitavelmente como os principais motores dos jogos, mas a sua *acção* embrenha-se completamente na vida das sociedades”, sendo o jogo consequência das variadas interpretações manifestadas pelas sociedades no que tange as práticas de competição, sorte, mímica e transe. Nota-se que a associação com o escapismo aparece de maneira acentuada nesta abordagem, anteriormente firmada com a proposição de

Caillois (1990, p.105) quando infere que o jogo é uma “[...] espécie de ilha, artificialmente consagrada a competições planeadas, a riscos limitados, a mentiras sem consequências e a pânicos anódinos”, sendo relacionado a cura momentânea da dor e ao conforto encontrado em uma realidade não habitual.

No jogo, há imprevisibilidade. Para Henriot (1969, p.75-76, tradução nossa), o jogo promove a ideia de que não controlamos a realidade, e o princípio gerador que possui é o da incerteza, assim como a condição humana. A distância, neste ponto, é reflexo do primeiro impacto com o novo universo, embora o percurso tenha sido preparado cautelosamente, bem como os seus efeitos. O jogo apresenta uma aventura na qual é impossível mensurar a totalidade de consequências a serem vivenciadas, e tal caráter lúdico pode mascarar uma seriedade que surge de forma subjetiva nos critérios do jogo. Portanto, ainda que nunca haja certeza do mundo que se apresenta, o ponto de interrogação está na largada do jogador, uma vez pode se tornar um território fértil para a atuação enquanto investigador.

Partindo da leitura de teóricos clássicos acerca dos jogos, Colas Duflo (1997, p.44, tradução nossa) aponta que embora Huizinga e Caillois tenham descrito a brincadeira como uma atividade livre, o homem deve ser considerado livre em todas as suas atividades. Não obstante, menciona Henriot como vetor dessa ideia por utilizar referências sartreanas na discussão sobre liberdade humana, visto que considera que o jogo não representa uma liberdade total, mas lúdica. Assim, Duflo concorda com Henriot quando o autor destaca que o tema pode ser mais relevante que as regras, compreendendo que as normas são necessárias para alcançar o propósito, mas não elucidam o real objetivo do jogo.

Ao discutir as nuances sociológicas e psicológicas da filosofia do jogo, Duflo (1997, p.240) pressupõe que o jogador desenvolve uma percepção do universo em que está presente, sendo possível a materialização da:

[...] Consciência posicional dos elementos do jogo, das cartas, dos peões, mas também da situação. Ele tem consciência do perigo que esta senhora se esconde atrás do cavalo, ou da relação entre a trajetória da bola adversária, o terreno que deve ser percorrido para alcançá-la e o local onde deve ser lançada novamente, etc. [...] A consciência, portanto, é projetada no mundo organizado pelo jogo. Isto é o que significa o fato de o jogador perceber esta ou aquela posição do jogo como má ou boa, é isso que pressupõe esta percepção das tendências de que falamos acima: a consciência do jogador define-se e coloca-o no jogo. (DUFLO, 1997, p.240, tradução nossa)

A consciência posicional, neste sentido, seria compreender que há uma lucidez das etapas a serem alcançadas, assim como daquilo que é projetado no jogo e as suas inclinações ao longo do eixo narrativo. Por exemplo, a perspectiva do personagem principal certamente terá maior impacto sobre os sentidos do jogador, uma vez que se estabelece uma relação de intimidade quando o jogador passa a enxergar através dos olhos do protagonista numa distinta realidade.

Em contraponto às perspectivas tradicionais, a separação da vida cotidiana, o contato com a liberdade sem consequências e o prazer tido como improdutivo passam a ser questionados. As concepções críticas apontam a existência da consciência e do envolvimento narratológico que conduz o jogador a adentrar um mundo de comportamentos que poderiam produzir impactos na vida real. Dessa maneira, Thomas Malaby (2007, p.96, tradução nossa) compreende que o jogo é um domínio com limitações e socialmente legítimo de contingência inventada que gera resultados interpretáveis, e pode possuir maior utilidade quando não fica preso a função de mera atividade, mas como uma experiência que pode translucidar perspectivas outras nas lentes do jogador. São *semibounded arenas* (“arenas semi-limitadas”) relativamente separáveis da vida cotidiana, pois o risco pode variar desde muito pouco até a totalidade do capital material, social e cultural de um indivíduo.

A partir da ideia de diferentes realidades, o jogo pode ser considerado um amontoado de partes que juntos compõe uma totalidade. Ao discutir o conceito de jogo a partir de vídeo jogos, o pesquisador Sébastien Genvo (2018, p.1, tradução nossa) elabora que o jogo “[...] centra o seu conceito na reconstrução de uma história fragmentada de um banco de dados [...], e deixa a história para o jogador”, tornando função do jogador compor o quebra-cabeça proposto a partir da lógica apresentada pelo desenvolvedor lúdico. A ludicidade existente entre o jogo e a narração são partes essenciais para tal arranjo, visto que:

A ludicidade de uma fonte narrativa é geralmente expressa pela criação de uma forma de contingência que o jogador irá explorar, frequentemente implementada através de um sistema de escolhas narrativas. [...] E também se encontra em um gênero literário que justamente fundamenta seu interesse numa aproximação entre jogo e narração, através dos “livros dos quais você é o herói.” (GENVO, 2018, p.4, tradução nossa).

O que escapa do controle do jogador, ao mesmo tempo pode ser controlado. Há um sentido narrativo e trilhas a serem sondadas, que são intencionalmente escolhidas e preparadas. O objetivo está ali, intrínseco ao visual e ao universo anunciado, pois o jogador, assim como *Dom Quixote de La Mancha*⁴, se coloca por instantes enquanto protagonista de uma narrativa que não fora construída por ele, mas que nele desperta o sentido curioso de esquadrihar.

Assim, os caminhos da estrutura do jogo sugerem indícios inquietantes. Se o jogador é guiado de maneira delineada pelo criador do universo gamificado, deveríamos nos preocupar com os tipos de padrões explorados pelo jogo? Segundo Maude Bonenfant & Alexan-

4 Referência ao protagonista da obra *Dom Quixote de La Mancha* escrita por Miguel de Cervantes em 1605. No enredo, Dom Quixote é um nobre castelhano que tem as aventuras narradas à sombra dos romances de cavalaria, cujo personagens principais são caracterizados essencialmente como desbravadores.

der Couturier (2023, p.1), mesmo que haja preocupações relacionadas aos efeitos da violência em determinados tipos de jogos, em especial, videogames, o número de jogos que conscientizam ou aumentam o poder de conscientização tem crescido significativamente. Neste ponto, a relação pode estar nas novas tendências globais, quando se constata que:

O jogo continua a evoluir para novos gêneros e formas expressivas, cumprindo várias funções artísticas, éticas e sociais que podem abrir os jogadores a outras realidades ou ajudá-los a compreender melhor as suas próprias realidades. [...] Assim, os espaços lúdicos transmitem discursos, valores e também representações socioculturais específicas do mundo que os jogadores fazem experiência e que pode ter efeitos transformadores: ao articular o poder persuasivo da retórica processual do “fazer-fazer” para a retórica processual do “fazer-ser”, o indivíduo pode ser trazido, através de sua prática lúdica, a reavaliar a própria forma de compreender o mundo a ponto de querer mudá-lo – começando por evoluir você mesmo. O jogo pode funcionar como um processo transformador do indivíduo graças à consciência e depois à consciência que pode atingir uma comunidade inteira. (BONENFANT & COUTURIER, 2023, p.1-2, tradução nossa).

Após o lançamento do jogo *The Last Of Us Part II* pela empresa *Naughty Dog* em 2020, o desenvolvimento narratológico acerca da protagonista levantou inúmeras discussões, em especial devido a identidade de Ellie, personagem que vive um romance com uma das sobreviventes apresentadas pela história da trama, conhecida como Dina. Por sua vez, o objetivo do arco do jogo pode não ter sido exclusivamente propor um passeio pelos dilemas vivenciados numa sociedade pós-apocalíptica, mas também realizar uma contribuição sensível para pautas contra a discriminação de gênero e sexualidade.

Conforme estudos realizados pelos pesquisadores Philippe Melo e Clara Pimental (2022), foi analisado que ainda que o lançamento tenha sido um sucesso, muitos usuários na internet organizaram discursos ódio relacionados à Ellie e Dina, particularmente a partir de

plataformas como *Twitter*, *Metacritic* e *Youtube*. Sem dúvida, a reação negativa compôs parte da estreia, mas não pode ser ignorado que há uma atuante demanda por pautas que estão conectadas a dimensão humana, especialmente devido a invisibilidade sofrida por públicos marginalizados e privados de representação nas estruturas universalizantes impostas pelo pensamento ocidental e majoritariamente masculino.

Para além do discurso de ódio, o lançamento de *The Last Of Us: Part II* significou também uma introdução à diferentes olhares em relação as mídias digitais recentes e à representação de identidades de caráter não hegemônico. Conforme Klidzio, Solar & Araújo (2022, p.119), este jogo apresenta uma função social e contribui para a representatividade a partir da subjetividade dos personagens, enfatizando que o jogo exige empatia do jogador, uma vez que está imerso à narrativa. No que tange a relação jogo-mundo, Bonenfant & Couturier (2023, p.1) inferem que algumas produções “nos fazem pensar”, destacando que estudos recentes sobre os jogos anunciaram resultados positivos relacionados a reflexões sobre intolerância, *bullying*, questões climáticas, e outros.

A consciência tornou-se parte do mundo dos jogos, embora a abordagem ainda esteja em ascensão. Ao ser realizado um resgate teórico de Paulo Freire, Bonenfant & Couturier (FREIRE, 1971, p.20 *apud* BONENFANT & COUTURIER, 2003, p.3) propõem uma sensibilização e conscientização de indivíduos mediante causas que anteriormente demonstravam quase ou nenhum interesse, acentuando um desenvolvimento crítico que os jogos podem realizar com destreza. Desse modo, uma transição proposta está na mudança da consciência para “consciência freiriana”, utilizando o movimento dialético para o alinhamento mundo-humanidade, pois ao passo em que os jogos se aproximam discursos sociais, provocam rasuras nas estruturas desiguais existentes e, conseqüentemente, aspiram na busca pela liberdade dos indivíduos.

A aproximação entre gamificação e ensino de história: noções de aplicabilidade

Diante dos dados coletados para a pesquisa, pôde ser identificado que o uso da gamificação em ambientes de aprendizagem tornou-se constante apenas na última década, em que permaneceu relativamente debilitada na disciplina de história. Contudo, estudos de professores como Elton Frias Zanoni (2016) e Maurício Fonseca da Paz (2018) contribuíram significativamente para este recente campo de estudo, possuindo a datação de aplicabilidade antes mesmo do contexto pandêmico vivenciado entre os anos de 2020 e 2023.

Para Zanoni (2016, p.98), o uso de estratégias gamificadas no ensino de história estão baseados em três princípios: centralidade na resposta, proposição de desafios intelectuais e aplicação de quizzes. O jogo, neste sentido, se torna o pano de fundo para que se discuta conceitos relacionados a conhecimentos históricos, tendo-os suscetíveis ao processo de gamificação por via de aplicativos como *Socrative* e o *Kahoot!*, por exemplo. Portanto, tais instrumentos incitam o engajamento necessário para que se delineie um quadro de adversários e, conseqüentemente, os prêmios passem a ser requeridos, mostrando-se como uma otimização do tempo em sala de aula.

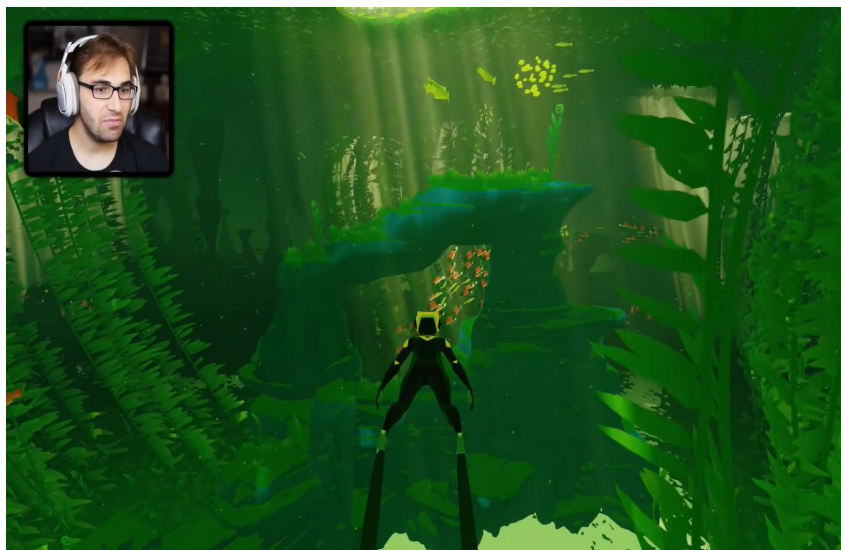
No entanto, embora a gamificação seja impreterivelmente associada ao elemento de competitividade, deve ser mencionado que a frustração e o sentimento de incompetência podem ser fatores preocupantes durante a aplicação. Ao citarem o sociólogo Sami Coll (COLL, 2014 *apud* BONENFANT & GENVO, 2014, p.3), Bonenfant & Genvo alertam para a aproximação entre a gamificação e o neoliberalismo, dado que a apropriação da ferramenta pode ser percebida em sistemas de acúmulo de pontos embebidos de recompensas e *rankings*, afastando o jogo do sentido satisfatório/conscientizador, e tornando-o um apetrecho de vigilância, controle social e biopoder.

Assim, as dinâmicas competitivas possuem um potencial motivador, ou tornam a educação um reflexo da dinâmica capitalista neoliberal? Considerando a fantasia entre a educação e a lógica do livre mercado, Luiz Carlos de Freitas (2018, p.31-32) aponta que o Estado, ao autopromover-se o responsável pelo bem-estar social, torna notório um sistema de mérito que se manifesta enquanto o principal designador de posição social. Neste aspecto, Bonenfant & Genvo (2014, p.6) mencionam o risco de colocar os envolvidos em competição consigo mesmos e/ou uns com os outros, visto que o uso da gamificação pode ser um indicador de desempenho. Por exemplo, o professor que melhor está munido das ferramentas e aparelhagens para mediar o processo educativo, se torna o sujeito a subir no *ranking* existente entre os funcionários, incitando a fragmentação.

Alinhando a gamificação e a formação crítica em história, Maurício Fonseca da Paz (2018, p.25) considera que o jogo excede os momentos de apenas motivação, pois o objetivo da prática está no amadurecimento de uma consciência crítica alinhada ao pensar histórico. O foco não está no vencedor ou estritamente no acúmulo de pontos, mas na capacidade de situar o aluno diante das dimensões humanas apresentadas pela disciplina. Certamente, alguns jogos terão maior pré-disposição ao acirramento da competitividade, e outros maior chance de cooperatividade, cabe ao docente adequá-lo a realidade vivenciada.

Não obstante, o professor opera a partir de dois pontos distintos, mas semelhantes. Ora, enquanto agente que cria os próprios jogos, adaptando os elementos históricos a serem trabalhados a realidades gamificadas (figuras 1 e 2), ora enquanto mediador que utiliza jogos com construções mentais alinhadas a proposta metodológica escolhida pela disciplina ao longo da atividade (figura 3). Portanto, há uma diferença entre o jogo criado para determinados fins, e os fins que levam a adaptação do jogo.

Figura 3 – Gameplay do jogo Abzû⁵



Fonte: Youtube, 2023.

Posto isto, a gamificação se apresenta como uma das Metodologias Ativas mais promissoras, não apenas pelo seu forçoso crescimento no contexto pandêmico, mas pelo potencial transformador que possui ao propor a reinvenção da educação de diversas formas, uma vez que o conhecimento cognitivo experiencia outras possibilidades de transformação. O jogo é iniciado como um elemento da cultura, torna-se objeto de fuga da realidade, mas inevitavelmente transparece o interesse de seus desenvolvedores. Portanto, há urgência para que, antes de tudo, agregue um potencial conscientizador, se outrora foi utilizado para a propagação da negação e atuou enquanto reflexo da homogeneização, que agora seja feito o contrário.

5 Jogo desenvolvido pela empresa 505 em 2016. O enredo tem como foco a aproximação entre o jogador e o ecossistema aquático, guiando trilhas unicamente voltadas à exploração de cenários e à interação com diferentes espécies.

REFERÊNCIAS

- BONENFANT, M. & COUTURIER, A. (2023). *Le jeu comme praxis de sensibilisation et de conscientisation*. *Sciences du jeu*, vol.19. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/sdj.5272>>. Acesso em: 08 de out. de 2023.
- BONENFANT, M. & GENVO, S. (2014). *Une approche située et critique du concept de gamification*. *Sciences du jeu*, vol.2. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/sdj.286>>. Acesso em: 05 de fev. de 2023.
- BONWELL, Charles C., EISON, James A. *Active Learning: creating excitement in the classroom*. Washington: The George Washington University, 1991.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- DUFLO, Colas. *Jouer et philosopher*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- Folha informativa sobre COVID-19.** (2020). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 25 de out. de 2023.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- FREITAS, Luiza Carlos de. *A reforma empresarial da educação: velha direita, novas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GAME STAR. *Abzu - Testvideo zum geistigen Journey-Nachfolger*. 4 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YpYy-v3pOo7E>>. Acesso em: 25 de out. de 2023.
- GENVO, S. (2018). *Présentation*. *Sciences du jeu*, vol.9. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/sdj.896>>. Acesso em: 08 de out. de 2023.
- HENRIOT, Jacques. *Le Jeu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como um elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KLIDZIO, D., SOLAR, V., & BACK DE ARAÚJO, L. (2022). **Dissidências de gênero e sexualidade e representatividade LGBTQIAP+**

em *The Last of Us Part II*. Domínios Da Imagem, vol.15, p.101–121. Disponível em: <<https://doi.org/10.5433/2237-9126.2021v-16n29p101>>. Acesso em: 25 de out. de 2023.

MALABY, Thomas M. (2007). *Beyond Play: a new approach to games*. Sage Journals, vol.2, California: EUA. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1555412007299434>>. Acesso em: 25 de out. de 2023.

MELO, P. & PIMENTEL, C. (2022). **A Campanha de ódio contra *The Last of Us Part II***. In: Trilha de Cultura – artigos completos - simpósio brasileiro de jogos e entretenimento digital (SBGAMES), Natal/RN. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 428-437. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/sbgames_estendido.2022.226031>. Acesso em: 25 de out. de 2023.

NASCIMENTO, Thiago R. (2013). **A formação do professor de história no Brasil: percurso histórico e periodização**. Revista História Hoje, São Paulo, v. 2, nº 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.98>>. Acesso em: 30 de set. de 2023.

SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Marcos A. & FONSECA, Selva G. (2010). **Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>>. Acesso em: 25 de out. de 2023.

PAZ, Maurício Fonseca da. **História e Gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História**. 90p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba (PR), 2018.

THOMPSON, E.P. A história vista de baixo. In: **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. São Paulo: UNICAMP, 2001.

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online**. 151p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis (SC), 2016.



HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS: literatura e as interfaces da narrativa krikati

Márcio Ronald Lopes¹
Ilma Maria de Oliveira Silva²

Resumo: O objetivo principal deste estudo foi relatar uma experiência exitosa no ensino da disciplina História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil. Objeto de estudo: literatura indígena; direcionando para temática: interface da narrativa Krikati. A metodologia proposta foi do tipo qualitativa, sendo os sujeitos envolvidos um professor e alunos de uma instituição particular localizada na cidade de Imperatriz-MA. O resultado apontou para a importância de atividades integradora, onde a voz de indígenas Krikati ilustram os exemplos culturais do seu povo, por meio de narrativas, promovendo aos outros acadêmicos não indígenas a interculturalidade e o respeito à literatura indígena.

Palavras-chave: Literatura indígena. História e Cultura indígenas. Interculturalidade.

-
- 1 Mestrando em Práticas Educativas pelo PPGFOPRED-UFMA. E-mail: marcioronaldopes_@hotmail.com
 - 2 Dra. em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: ilmamsilva@bol.com.br

1 INTRODUÇÃO

A literatura indígena sempre fez parte do mundo e da educação da criança indígena brasileira independente da etnia. Quando Gersem Baniwa (2006) afirma que os povos indígenas têm sua própria forma de educação, que vem dando conta de corresponder às necessidades da convivência social nas comunidades indígenas e Meliá (1979), por sua vez, diz que precisamos aprender com a educação indígena, significa dizer que educar, para os indígenas, é permitir que sejam livres para expressar seus direitos e suas diferenças. Quem aprende e quem ensina vê no outro as diferenças e sua dignidade. Esse gesto é um exercício da tolerância, sendo, ainda, um grande passo para a construção de um mundo mais fraterno e humano.

A educação escolar indígena está fortemente ligada à convenção não indígena e para Baniwa (2006, p.129) “diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”. Contudo, no processo escolar é preciso caracterizá-la para as crianças indígenas não como modelo ou adaptação da escola não indígena, mas, principalmente, buscando ressignificá-la a partir daquilo que já conhece e lhe é familiar. A literatura oportuniza que o jovem indígena faça ecoar seu modo de ser e de se sentir indígena, seu protagonismo, assim como a inclusão da literatura produzida pela escola indígena.

Ao trazer para sala de aula as narrativas e expressões literárias dos povos indígenas, é possível proporcionar aos alunos uma vivência mais próxima e autêntica da cultura desses povos, além de promover a valorização e o respeito pela diversidade cultural presente no país.

A inclusão da literatura indígena na disciplina de História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil em uma instituição de ensino particular na cidade de Imperatriz-MA junto ao curso de licenciatura em Pedagogia permitiu a integração de diferentes áreas do conheci-

mento, como a literatura, a história e a antropologia, proporcionando uma abordagem mais ampla e enriquecedora para os acadêmicos. Além disso, a valorização da diversidade cultural presente na literatura indígena contribuiu para uma educação superior inclusiva, que respeita e valoriza as diferentes culturas presentes no país.

Nesse contexto problemático, questionamos: como incluir a literatura indígena na disciplina de História e Cultura dos povos indígenas, visando uma educação mais interdisciplinar e pluricultural? Como objetivo geral: relatar uma experiência exitosa no ensino da disciplina História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil. Outros objetivos específicos são necessários: identificar e selecionar textos literários indígenas que representem a diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil; analisar e interpretar os textos literários indígenas, identificando suas características e elementos culturais; integrar a literatura indígena com os conteúdos abordados na disciplina de História e Cultura dos povos indígenas do Brasil, estabelecendo conexões entre os aspectos históricos, culturais e literários, e promover a sensibilização dos alunos para a importância da literatura indígena como forma de preservação e valorização das culturas indígenas.

Neste relato de experiência, o diálogo com alguns autores que tratam da literatura indígenas foi de grande importância; além dos que são citados, ainda utilizamos outros como: Mempo (2010) e Rojo (2012). Especificamente, Coelho (2000), Costa (2007), Baniwa (2006) e Meliá (1979) são importantes, pois refletem a educação indígena.

2 HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS: discussão de uma experiência exitosa

A literatura indígena tem se mostrado uma ferramenta valiosa no ensino da disciplina de História e Cultura dos Povos Indígenas do

Brasil. Ao trazer para sala de aula as narrativas e expressões literárias dos povos indígenas, é possível proporcionar aos acadêmicos uma vivência mais próxima de povos indígenas no contexto do Maranhão, além de promover a valorização e o respeito pela diversidade cultural presente no país.

A educação formal está fortemente ligada à convenção não indígena, para Baniwa (2006, p.129) “diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”. Entendemos, a partir deste autor, que a escola chegou no contexto indígena como uma imposição. Contudo, no percurso da história do Brasil, os povos indígenas vêm conquistando espaços, não apenas por desenvolver a educação em suas comunidades como também os seus jovens estão cada vez mais fazendo parte das instituições de educação superior, sendo pública ou não.

A experiência exitosa, a seguir, segue esta realidade, pois na IES, locus desta experiência, no curso de Pedagogia, estudam dois indígenas do povo Krikati. Este povo habita no oeste do Maranhão em sete aldeias: São José, Campo Alegre, Raiz, Jerusalém, Karakati e Recanto dos Cocais.

Entendemos, que tratar sobre literatura indígena na educação superior é promover não só a interculturalidade, como também, o conhecimento e o respeito as narrativas indígenas.

2.2 Relato de uma experiência exitosa

Na disciplina de História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil, com carga horária de 60 horas semestral foi desenvolvido um plano de ação, no qual continha, principalmente, o objetivo da ação e estratégia de ensino.

Desenvolvemos uma ação em sala de aula com o objetivo de explorar a literatura indígena e sua relação com a disciplina. A ação

consistiu em seleção de textos literários indígenas, a realização de leituras coletivas, atividades de interpretação e análise de textos, entre outras. As estratégias de ensino envolveram pesquisa, roda de conversa e seminário.

Após a seleção dos textos, foi realizada uma análise detalhada de cada obra, buscando identificar suas características e elementos culturais. Foram explorados aspectos como a linguagem utilizada, a estrutura narrativa, os símbolos e mitos presentes nas histórias, bem como a relação entre a narrativa e a cultura indígena. Essa análise permitiu uma compreensão mais profunda da literatura indígena e sua importância na preservação cultural.

Para Mempo Giardinelli (2010, p. 154) acessar textos da diversidade literária de seu país é condição fundamental, independente que seja voltado para educação básica ou superior, pois além dos direitos constitucionais, também, eles contribuem para o desenvolvimento dos valores humanos;

O direito constitucional de ler se baseia em que a leitura é condição básica para que uma pessoa se eduque e possa continuar, durante toda a sua vida, se for o seu desejo, seu próprio processo de aprendizagem. Baseia-se também em que é a melhor garantia da livre circulação de conhecimento, que é indispensável para a construção de uma cidadania responsável, participativa, reflexiva e com pensamento autônomo. Tudo o que fortalece sua própria identidade e a identidade da nação inteira.

O conhecimento da pluralidade cultural do país, para esse autor, passa pela leitura dos mais variados gêneros textuais e em especial da literatura, implicando na promoção da liberdade e igualdade de expressão, no exercício da cidadania e, conseqüentemente, no distanciamento de pré-julgamentos baseados em visões estereotipadas e pejorativas do outro e de sua cultura.

Foi nesta questão o intuito da experiência em questão. Os acadêmicos tiveram o contato direto com a literatura indígena, per-

mitindo-se ao conhecimento de formas de expressão literárias presentes. Especificamente aos acadêmicos indígenas, oportunizou-se o espaço para reflexão de que a literatura, pertencente ao seu povo, transmite conhecimento e valores culturais.

Sensibilização para a importância da literatura indígena. Durante o projeto, foram realizadas atividades práticas e reflexivas com os alunos, visando promover a sensibilização para a importância da literatura indígena como forma de preservação e valorização das culturas indígenas. Foram realizados leituras compartilhadas, debates, produção de resenhas críticas e até mesmo a criação de pequenos textos inspirados na narrativa Krikati. Essas atividades despertaram nos alunos um maior interesse e respeito pela diversidade cultural indígena.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) afirma que há 305 povos indígenas falantes de 274 línguas distintas que vivem no Brasil, atualmente. Este número é significativo, especialmente diante dos conteúdos repassados pelo material didático que são muitas vezes desconectados das questões históricas e culturais específicos a cada povo indígena.

Para alcançar os objetivos propostos, os acadêmicos seguiram os seguintes passos e procedimentos: revisão bibliográfica sobre a literatura indígena, buscando compreender sua importância e suas características. Seleção de textos literários indígenas que representassem diferentes povos e regiões do Brasil e levantamento, por parte dos acadêmicos Krikati, narrativas contadas pelo seus idosos.

O desconhecimento da literatura indígena brasileira é ainda uma realidade no contexto das escolas brasileiras. Contudo, autores indígenas vêm produzindo excelentes obras indígenas desde a última década do século XX. Embora seja ainda reduzido o seu acesso pelos leitores brasileiros. Mesmo havendo a publicação de contos, poemas, crônicas, textos de diversos gêneros, poucos são os leitores que leem

estes textos como obras literárias ou neles buscam mais que o elemento exótico que torna a identidade indígena do autor objeto de curiosidade.

Nesse entendimento, as escolas continuam reproduzindo um discurso canônico de tradição literária europeia, incluídos em antologias ou considerados leitura obrigatória para referência em qualquer círculo de discussão acadêmica. Os professores, por sua vez, desconhecem os autores indígenas e acabam supervalorizando apenas os autores e obras das tradições literárias dos ocidentais. Oportunizar essa discussão sobre a importância de escrita e de produção literária pelos próprios indígenas merece visibilidade. Para os indígenas é um espaço para exercer a pesquisa de histórias, mitos e cantorias junto a suas “bibliotecas vivas”, ou seja, os idosos responsáveis pela propagação de suas tradições e culturas. Como já foi enfatizado, o letramento multicultural promove que o material produzido não fique restrito às comunidades indígenas.

Para a coleta de dados, foi realizado um intercâmbio cultural entre dois alunos indígenas pertencentes ao povo Krikati e demais alunos do 4º período do curso de Pedagogia da IES, com o objetivo de conhecer suas narrativas e expressões literárias. Essa pesquisa envolveu a realização de entrevistas e a narrativas sobre atividades culturais, como rituais e festivais, que permitiram um maior conhecimento dos alunos não indígenas com a cultura indígena Krikati.

O tipo de pesquisa realizado foi qualitativo e buscou compreender e interpretar a realidade dos povos indígenas a partir de suas narrativas e expressões literárias. Os recursos utilizados no desenvolvimento da pesquisa incluíram gravadores de áudio e vídeo, câmeras fotográficas, cadernos de campo e materiais de escrita.

Ao seguir esses caminhos, foi possível coletar dados relevantes e construir uma base sólida para a análise e interpretação dos textos literários indígenas. A partir desses dados, foram identificadas semelhan-

ças e diferenças entre as narrativas dos diferentes povos, bem como aspectos culturais e históricos presentes em suas expressões literárias

Os resultados alcançados foram bastante satisfatórios. Os alunos demonstraram grande interesse e envolvimento com a literatura indígena, evidenciando uma ampliação de seus horizontes culturais e uma maior valorização da diversidade presente no país. Além disso, as atividades propostas permitiram a construção de um ambiente de respeito e valorização das diferentes formas de expressão literária.

Os textos míticos que se refere à origem do mundo, dos deuses e do homem, entendido como verdadeiro saber fornecem as bases que sustentam as relações sociais das comunidades indígenas. Como os significados das textualidades indígenas emergem de modalidades variadas – escrita, imagens, movimento, áudio – e de suas combinações, a proposta do desenvolvimento de competências relacionadas a esse processo, Rojo (2012, p. 22-23) o denomina como multiletramentos:

Em qualquer dos sentidos da palavra ‘multiletramentos’ – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridam as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Em outras palavras os multiletramentos são textos que não envolvem apenas aquele que escreve, mas há interações com os anciãos no momento da pesquisa, leitor e os recursos utilizados cores, formas, áudio, entre outros.

Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27) compreende que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Entendemos, a partir dessa autora, que a literatura escrita pelos próprios indígenas, para esse público alvo em fase inicial de

letramento, o processo de escrita e reescrita pode ser tão complexa e elaborada quanto àquela produzida para um público cujas competências leitoras já foram, supostamente, desenvolvidas.

Refletindo sobre a importância da literatura indígena no ensino, percebemos que ela desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos, ao apresentar aos alunos narrativas que vão além dos estereótipos muitas vezes disseminados pela mídia. A literatura indígena possibilita uma visão mais ampla e complexa da cultura indígena, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes da diversidade cultural brasileira.

Por todo o Brasil, mesmo tímidos, os textos bilíngues, elaborados em língua materna indígena e em língua portuguesa, são utilizados como material didático em várias comunidades e escolas indígenas para promover o letramento das crianças e, como resultado, o aprendizado da língua/cosmovisão indígenas e da língua portuguesa/cultura brasileira. Mas ocorre que são culturas que diferem grandemente em seus mitos de origem, dos rituais, das cantorias. Daí a necessidade da produção de materiais por cada indígena para atender primeiro suas necessidades a favor de uma leitura própria e específica e depois ao seu entorno regional para o conhecimento para servir para propagação de sua cultura.

Pelo contato com a literatura infantil, “[...] a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário” (COSTA, 2007, p. 27). A relevância do contato com literaturas construídas em tradições culturais diversas promove que crianças e jovens conheçam e identifiquem valores, ideologias, padrões de comportamento e também padrões discursivos (de narração) das culturas nas quais estão inseridas, mas necessitam igualmente conhecer os componentes culturais e discursivos de grupos culturais diversificados, até mesmo para que possam compreender melhor sua própria comunidade.

As obras produzidas pelos indígenas apresentam uma interação de multimodalidades, ou seja, envolve não apenas a língua vernácula portuguesa, mas a materna dessas etnias, pois muitos vocabulários não traduzidos em português interagem com a leitura das ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performativos, permitindo o seu entendimento e sua contextualização. Os grafismos indígenas advindos dos traços e cores da pintura corporal dos cestos, entre outros, constituem narrativas e devem ser valorizados por sua especificidade, podendo inclusive indicar a autoria do texto indígena, pois é como se fosse uma expressão digital da etnia.

A formação de repertório por parte de crianças e jovens e o desenvolvimento de suas competências leitoras, objetivos tão almejados pelos professores podem, portanto, ser promovidos pela leitura de textos indígenas que provoquem curiosidade, sentido de descoberta, desfaçam pré-conceitos e façam pensar. A relevância desse conjunto de circunstâncias e a necessidade de reflexão acerca da produção literária da temática indígena na literatura infantil e juvenil, tendo como escritores as próprias crianças e jovens indígenas, está em considerar que cada um é indivíduo político e social, pois faz parte de todo cotidiano vivido pelas suas comunidades.

O projeto de exploração da literatura indígena, com foco na narrativa Krikati, proporcionou resultados significativos no que diz respeito à compreensão e valorização da diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil. A identificação e seleção dos textos literários, aliada à análise e interpretação dessas obras, permitiram uma imersão na cultura indígena e uma compreensão mais profunda de seus elementos culturais.

Em considerações finais, podemos afirmar que a inclusão da literatura indígena na disciplina de História e Cultura dos povos indígenas é fundamental para uma educação mais inclusiva e plural. Através dessa ação desenvolvida em sala de aula, foi possível evidenciar o potencial transformador da literatura indígena, que vai além

da sala de aula, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa com as diferentes culturas presentes no país.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente relato foi resultado de uma experiência exitosa na qual se desenvolveu o conhecimento sobre literatura indígena, com foco na narrativa Krikati, como forma de compreender e valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil. Durante a atividade, em questão, foram alcançados objetivos específicos sendo estes configurados na identificação e seleção de textos literários indígenas; análise e interpretação de textos, integração da literatura indígena com os conteúdos da disciplina de História e Cultura dos povos indígenas e promoção da sensibilização dos alunos para a importância da literatura indígena como forma de preservação cultural.

A integração da literatura indígena com os conteúdos da disciplina de História e Cultura dos Povos Indígenas enriqueceu o processo de ensino aprendizagem, proporcionando uma abordagem mais contextualizada dos temas estudados. Além disso, a sensibilização dos alunos para a importância da literatura indígena contribuiu para a valorização e preservação das culturas indígenas.

Por fim, consideramos, que, iniciativa como a descrita aqui, não apenas inclui temática indígenas nos conteúdos da educação superior como oportuniza professores e alunos na ampliação da visão e do respeito às culturas indígenas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

BANIWA. Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília:

lia: Ministério da Educação, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Morais Da. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a Ler**: propostas para ser uma nação de leitores. Trad. Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

JECUPÉ, Kaká Werá. **As Fabulosas Fábulas de Iauaretê**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE. 2023.

ISA, Instituto Socioambiental, 2010. **Povos indígenas no Brasil 200/2010**. Disponível em: <<http://http://pib.socioambiental.org/pt/quadrogeral>>. Acesso em: jun. 2023.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Walbicleia Correia Furtado¹
Dimas dos Reis Ribeiro²

Resumo: A implantação do Serviço Social na educação básica é uma iniciativa fundamental para promover o bem-estar e a inclusão de estudantes em todo o sistema educacional. A atuação do Assistente Social na educação básica vai além de abordar as diversas demandas no ambiente escolar, envolve também a análise da complexa realidade social, incluindo as questões políticas, culturais e econômicas. O sistema educacional brasileiro é afetado pela disparidade econômica, o que tem consequências no agravamento da questão social, onde atua o serviço social. O trabalho teve como objetivo analisar a implantação do serviço social na educação básica. A pesquisa foi desenvolvida por uma revisão bibliográfica de caráter descritivo e abordagem qualitativa, com consultas em sites de busca, como Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os resultados apontam que o Assistente Social é um profissional que contribui para o desenvolvimento

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas/PGFOPRED/CCIM da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Imperatriz. E-mail: walfurtado6@gmail.com
 - 2 Orientador, docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas/PGFOPRED/CCIM da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Imperatriz. E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br

das relações humanas em todas as dimensões e auxilia na reintegração dos mais necessitados na sociedade, em especial na área educacional.

Palavras-chave: Assistente social. Sistema educacional. Ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. No Brasil, o sistema educacional enfrenta inúmeras questões e desafios, que vão desde a qualidade do ensino até a inclusão de grupos historicamente excluídos (Bandiclioli, 2023).

Em meio a essas complexidades, emerge a necessidade de considerar não apenas o aspecto pedagógico, mas também a dimensão social que permeia o ambiente escolar. Nesse contexto, a implantação do Serviço Social na educação básica tem se destacado como uma estratégia importante para abordar e mitigar uma série de desafios sociais que afetam o desempenho dos alunos e seu bem-estar (Streck, 2019).

A presença do Serviço Social nas escolas tem como propósito oferecer suporte social, emocional e comunitário aos estudantes, suas famílias e à comunidade escolar como um todo. Compreende, portanto, uma abordagem mais abrangente, que busca identificar e atender às demandas sociais que muitas vezes são subestimadas no contexto educacional (Streck, 2019).

A promoção da igualdade de oportunidades e a atenção às questões sociais se tornam elementos centrais dessa iniciativa, visando a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às necessidades de seus membros (Silva, 2021).

A questão problema se pautou na seguinte indagação: Quais as contribuições do serviço social no processo educacional?

O Serviço Social tem uma atuação importante no processo educacional, promovendo a inclusão, apoiando o bem-estar dos alunos e suas famílias, e contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao aprendizado (Silva, 2021).

O estudo foi conduzido por meio de uma análise descritiva da literatura, empregando uma abordagem qualitativa. A pesquisa envolveu a pesquisa em recursos online, incluindo a busca de informações em bancos de dados amplamente reconhecidos, como a Scielo (Scientific Electronic Library Online) e o Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a implantação do serviço social na educação básica.

ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atuação do Assistente Social na educação

As atribuições e competências dos assistentes sociais, seja no âmbito educacional ou em qualquer outro contexto sócio-ocupacional, são norteadas pelos princípios, direitos e deveres estabelecidos no Código de Ética Profissional (CEP) de 1993 e na Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662/93 (CFESS, 2012).

O Código de Ética é um conjunto de princípios, deveres, direitos e proibições que orienta o comportamento ético-profissional e fornece diretrizes para ações cotidianas. Esse representa a dimensão ética da profissão, com seu caráter normativo e jurídico, estabelecendo referenciais para o exercício profissional (Piana, 2009).

O assistente social é um profissional cujo objeto de trabalho envolve a questão social em suas diversas expressões. Sua atuação no contexto educacional pode contribuir para a efetiva democratização

da educação, ampliando o acesso da população à escola pública, promovendo a participação efetiva da comunidade escolar nas esferas de tomada de decisões da escola e estabelecendo parcerias entre: a escola, a família, a comunidade e a sociedade (Martins, 2012).

A inserção do assistente social na área da educação remonta à década de 1930, com um aumento expressivo a partir da década de 1990. O Serviço Social e a educação têm uma história e um caminho de diálogo a ser construído; pois, pode atuar na garantia dos direitos e deveres da população (Libânio, 2012).

Dessa forma, a trajetória da política educacional envolve mais do que apenas a recuperação de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais. Portanto, é importante que o assistente social tenha uma compreensão clara do contexto educacional vigente. Em relação à política de educação, a interpretação do Serviço Social é essencial para compreender a legislação atual e sua concretização de acordo com os princípios e diretrizes do projeto ético-político profissional (Martins, 2012).

As políticas públicas na área da educação e as ações voltadas para a educação básica são de extrema importância na sociedade. A educação influencia e é influenciada pela produção e reprodução das relações sociais, sendo essencial nas vidas humanas. Assim, na educação, supõe-se o desenvolvimento do indivíduo como ser coletivo.

Conforme Martins (2012), a articulação entre a política de educação e o assistente social é fundamental, especialmente no que se refere aos projetos sociais que envolvem famílias, visando a uma ação conjunta que impacte positivamente na qualidade de vida dessas famílias.

Martins (2012) destaca a importância política da inclusão do serviço social na política educacional, voltada à direção histórica da profissão, contribuindo para a indispensável articulação da educação pública, de qualidade e como direito social. Essa articulação contri-

bui para a inserção desse profissional no cenário educacional, sobretudo na abordagem da prevenção do risco social, em uma lógica de proteção social.

O registro mais antigo da atuação do Serviço Social no âmbito educacional remete ao Estado do Rio Grande do Sul, com a implantação do Serviço de Assistência Escolar em 25 de março de 1946, por meio do Decreto nº 1394. Os estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul foram pioneiros nesse debate e na inserção desse profissional na escola. Naquela época, esses profissionais estavam na escola com o propósito de identificar e intervir em situações consideradas desvios, defeitos ou anormalidades sociais. Embora tenha havido tentativas isoladas de atuação do Serviço Social em políticas sociais públicas em diversos municípios do Brasil, a categoria não progrediu significativamente (Piana, 2009).

A partir de 2000, houve um movimento da categoria liderado pelo CFESS e pelos conselhos regionais de Serviço Social (CRESS) com o objetivo de implantar o Serviço Social Educacional nas redes públicas de ensino (Amaro, 2011).

Durante esse período, diversas ações foram realizadas, como: debates sobre a inserção do Serviço Social na área educacional e a criação de vários documentos relacionados ao Serviço Social na educação. Com grupos de estudo, conferências, pareceres jurídicos, projetos de lei (PL) e outras iniciativas, todas voltadas para viabilizar a inserção do Serviço Social nas escolas. O resultado desse esforço culminou na Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que regulamenta a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica, atendendo às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação por meio de equipes multiprofissionais, conforme previsto na Constituição Federal (Brasil, 2019).

Questão social e educação

A questão social representa o contraste inerente à sociedade moderna, destacando as disparidades existentes no mercado e as dinâmicas da convivência social. Envolve a tensão ética entre a promessa de igualdade da ordem legal e a realidade de desigualdades e exclusões enraizadas nas relações de poder e dominação (Santos, 2017). O Estado tem se empenhado em desenvolver mecanismos para garantir os direitos conquistados pelos cidadãos, por meio de políticas públicas sociais que envolvem áreas como: saúde, educação e assistência social (Lucena Filho, 2023).

A busca pela construção da cidadania, uma meta de grande magnitude, é notoriamente desafiadora de ser concretizada. Devido ao fato de que tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, encontra-se uma população diversificada em termos socioeconômicos e culturais, com diversas faixas etárias, portadores de necessidades especiais e origens regionais variadas. Nesse contexto, os preconceitos surgem em virtude das substanciais discrepâncias sociais dentro das instituições, desafios que precisam ser superados por meio de uma educação que seja verdadeiramente democrática e inclusiva (Santos, 2017).

As questões sociais voltadas para área educacional, no Brasil, ficaram mais visíveis a partir da política nacional de educação inclusiva, com as orientações da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994). Ambas declarações enfatizam que o êxito da inclusão educacional está diretamente relacionado à identificação precoce de crianças com deficiências, desde tenra idade, e à preparação das escolas com o propósito de evitar futuras condições de incapacidade (Oliveira et al, 2017).

Quando se trata das questões de desigualdade e discriminação racial identificadas em pesquisas e estudos relacionados ao ambiente escolar, é fundamental implementar políticas públicas e educacionais

que não apenas garantam a eficácia do princípio da igualdade, mas que também priorizem a prevenção em prol de promover uma igualdade verdadeira e justa (Morais, 2021).

Outro aspecto relacionado à educação que merece atenção social é a problemática da evasão escolar, um fenômeno influenciado por diversos fatores, a saber: fatores socioculturais; questões psicoemocionais, incluindo depressão; fatores institucionais; experiências de violência doméstica; e preconceito de gênero (Ribeiro, 2020).

Conforme Santos (2018), a evasão escolar pode ser entendida como a renúncia temporária ou permanente aos estudos. Essa decisão é frequentemente impulsionada por inúmeras razões, com raízes em fatores sociais e, principalmente, econômicos, que contribuem para a evasão no âmbito da educação básica. Essas razões vão além dos limites da sala de aula e dos estabelecimentos de ensino.

O sistema educacional brasileiro enfrenta uma série de obstáculos e desafios relacionados a problemas sociais recorrentes na comunidade, que, em algum momento, incidem na dinâmica da sala de aula. Esses problemas merecem esforços consistentes para serem combatidos pelo serviço social (Morais, 2021).

Além dessas questões, há outros problemas que podem emergir no contexto da sala de aula e merecem destaque, como o capacitismo, que se traduz como a discriminação contra pessoas com deficiência. Também são observados desafios relacionados à falta de representatividade e, em algumas instituições de ensino, a manifestação de xenofobia, que consiste na intolerância em relação à origem regional dos indivíduos (Ribeiro, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A instituição educacional tem função fundamental como espaço de formação social, no qual os membros, especialmente os estudantes, expressam sua realidade social, de forma explícita ou

implícita. Para atender a essa necessidade, torna-se imperativa a integração de um profissional qualificado na área, a fim de desenvolver uma atuação multidisciplinar em colaboração com a equipe escolar, atuando em diversas situações (Ramos et al, 2018).

A introdução do Assistente Social na educação, com o propósito de desenvolver projetos conjuntos de forma multidisciplinar, requer diálogo com toda a equipe, alunos e suas famílias, a fim de analisar as demandas em todos os aspectos e fenômenos, e, posteriormente, tomar decisões efetivas com base no contexto social de cada aluno (Lima, 2018).

Dessa forma, o Assistente Social lida diretamente com os problemas sociais encontrados nas escolas, fornecendo suporte técnico à equipe pedagógica da instituição, abordando questões que, muitas vezes, a escola não tem expertise para enfrentar. É fundamental destacar que o profissional de Serviço Social não substituirá, de forma alguma, a equipe educacional da escola; pelo contrário, seu objetivo será trabalhar de maneira conjunta em ações de cunho social (Andrade et al, 2017).

Vale ressaltar que, o sistema educacional tem passado por diversas intervenções sociais no que diz respeito a leis e garantias que visam assegurar uma educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Andrade et al, 2017).

A década de 1990 foi marcada pela elaboração de leis significativas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Nesse contexto, a implementação dessas políticas sociais passou a fazer parte de um conjunto de iniciativas voltadas para a equidade social, indo além da simples gestão de riscos (Ramos et al., 2018).

A instituição educacional atua na sociedade, não apenas no fornecimento de formação intelectual e moral aos alunos, mas também na promoção da inserção social. Isso ocorre porque a escola se apresenta como um ambiente social onde os indivíduos interagem, sucedendo o ambiente familiar. Nesse espaço, os alunos convivem com diversas raças, cores, etnias, religiões e culturas (Silva et al, 2014).

Sendo assim, historicamente, a educação nem sempre foi acessível a todos. Por exemplo, no período colonial, apenas os filhos dos grandes latifundiários tinham a oportunidade de estudar, excluindo as mulheres. Esse período foi marcado pelo esforço de manter as desigualdades sociais, com a educação funcionando como uma ferramenta para assegurar certos privilégios (Azevedo, 2018).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a subsequente regulamentação de outras leis, como a LDB, a educação passou a ser garantida para todos, sem restrições. A escola deixou de ser um espaço exclusivo para privilegiados e se tornou um aparelho no qual seus objetivos, resultados, processos e meios estão relacionados com a formação do indivíduo, ganhando importância (Silva et al, 2014).

Refletir sobre o papel do Assistente Social na educação pública ou privada envolve a análise das diversas questões sociais presentes na realidade da política educacional. Isso implica na formulação de alternativas para a atuação profissional, bem como no planejamento de propostas que incorporem a realidade educacional em um contexto mais amplo (SILVA, 2009).

Dessa forma, a categoria profissional demanda reflexões amplas e a sistematização de suas habilidades, com o objetivo de tornar sua prática uma promotora da emancipação do indivíduo como cidadão, garantindo os direitos dos estudantes e de todos os envolvidos na política de educação (Silva, 2021).

Silva (2021) aponta algumas opções de ação relacionadas ao planejamento e à gestão, que incluem: o papel do Serviço Social

como articulador de políticas públicas; a promoção de programas que ampliem a discussão em torno das manifestações da questão social na educação; o acompanhamento e monitoramento das avaliações dos programas sociais presentes na educação.

Contextualizando essa questão na história do Brasil, os problemas sociais se tornaram mais acentuados em comparação a países com economias mais sólidas. A transição do capitalismo para o capitalismo monopolista ocorreu de maneira desigual, deixando de lado a classe trabalhadora (Lima, 2018). Yamamoto (2006) corrobora essa transição ao descrever que a burguesia restringiu esse processo aos interesses das classes dominantes.

É inegável que o sistema educacional brasileiro é fortemente impactado pela desigualdade econômica, cujas consequências se refletem no agravamento das questões sociais. Essas disparidades econômicas na sociedade brasileira afetam diretamente a educação (Andrade et al, 2017).

Nesse contexto, a inserção do profissional de Serviço Social no sistema educacional, especialmente em escolas públicas, representa um grande desafio para a profissão. Isso implica na formulação de intervenções qualificadas, desde o planejamento até a execução, nesse espaço (Lima, 2018).

Portanto, Lima (2018) destaca que, é fundamental compreender o sistema educacional como um objeto de estudo baseado em políticas sociais que têm como objetivo garantir os direitos fundamentais estabelecidos por lei. Nesse sentido, a escola requer um agente social que esteja conectado com a realidade da instituição e com o planejamento pedagógico, sempre fundamentado em princípios teóricos e ético-políticos.

O quadro 1 traz um resumo das principais atuações do profissional do Serviço Social na educação:

Quadro 1 – Resumo das atuações do assistente social na educação

Área de Atuação	Descrição
Atendimento Social	Realização de atendimentos individuais ou em grupos com alunos e suas famílias para identificação de necessidades e fornecimento de suporte emocional e orientação.
Mediação de Conflitos	Intervenção em situações de conflito entre alunos, entre alunos e professores, ou entre a escola e a comunidade, visando encontrar soluções pacíficas.
Prevenção da Evasão Escolar	Identificação e abordagem de fatores que podem levar à evasão escolar, oferecendo alternativas e apoio para manter os alunos na escola.
Promoção da Participação	Estímulo à participação ativa dos alunos e suas famílias na comunidade escolar, envolvendo-os em projetos e atividades escolares.
Planejamento de Políticas	Contribuição no desenvolvimento de políticas educacionais que atendam às necessidades dos alunos e à promoção da igualdade e inclusão.
Encaminhamentos Sociais	Orientação e encaminhamento de alunos e suas famílias para serviços sociais, de saúde, jurídicos, ou outros recursos disponíveis na comunidade.
Intervenção em Casos de Violência	Identificação e intervenção em casos de violência, seja ela doméstica, bullying, abuso, ou outras formas de agressão.
Avaliação e Monitoramento	Avaliação contínua das necessidades e desafios sociais dos alunos e suas famílias, com o objetivo de ajustar estratégias e intervenções conforme necessário.
Educação e Orientação	Fornecimento de informações e orientações sobre temas relevantes, como saúde, direitos, prevenção, entre outros, por meio de palestras e workshops.

Fonte: Lima (2018).

De modo geral, Ramos et al (2018), afirma que, o envolvimento na gestão da política de educação é uma responsabilidade de todos os profissionais envolvidos. Isso requer o reconhecimento da legitimidade da prática profissional nesse espaço educacional, que vai além da simples transmissão de conhecimentos nas salas de aula. No ambiente

escolar, podem ser identificadas várias manifestações de questões sociais, e cabe ao Assistente Social atuar nesse contexto, estabelecendo uma articulação eficaz com os demais profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

AMARO, S. **Serviço Social na Educação**: bases para o trabalho profissional. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

ANDRADE, A. A. de A. de; CARVALHO, R. A. A. de; ROCHA, I. L. da. A demanda pelo exercício profissional da/o assistente social nas escolas brasileiras. In: **II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e políticas sociais**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

BANDICIOLI, S. do C. **A desigualdade, racismo institucional e a exclusão do negro no processo digital**. Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social na Educação**. Brasília, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília, 2012.

IAMAMOTO, M. V. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, D. R. de. **Serviço Social na educação**: desafios e possibilidades da inserção profissional na política de educação. 2018. Monografia (Bacharel em Serviço Social) - Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESFMA, Paço do Lumiar, 2018.

LIMA, M. T.; GOMES, A. K. S. A Educação Inclusiva como objeto de intervenção do assistente social. **Revista Includere**, v. 3, nº 1, 2017.

LUCENA FILHO, E. L. Dos Direitos e das (In) ações do Estado para à Adolescência. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 165-179, 2023.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012; 2014.

MORAIS, C. **Como posicionar sua escola em relação aos problemas sociais?**. Spont,

2021. Disponível em: <https://www.sponte.com.br/como-posicionar-sua-escola-em-relacao-aos-problemas-sociais/>. Acesso em: 17 Out. 2023.

OLIVEIRA, M. L. et al. **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. Cortez Editora, 2017.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

RAMOS, A. et al. **A Inserção do Serviço Social na Política de Educação: sob a ótica de assistentes sociais**. 2018.

RIBEIRO, C. **Educação no Brasil: 5 principais obstáculos enfrentados pelo sistema educacional**. Notícias, 2020.

SANTOS, F. R. A Educação no Brasil Colonial: Da Religiosidade Católica ao Despotismo Esclarecido (1549-1820). **Revista Expedições**. v. 9, p. 1 – 19. 2018.

SANTOS, J. S. **“Questão social”**: particularidades no Brasil. Cortez Editora, 2017.

SILVA, M. V. da. **Evasão escolar na Educação Básica: uma apreensão do Serviço Social**. 2021. 81 f. Monografia (Especialização) - Curso de Serviço Social e Política Social, UFT, Miracema, 2021.

STRECK, L. M. **Serviço social e educação básica: a inserção na perspectiva de enfrentamento da questão social**. 2019. 83 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994.



LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fausto Ricardo Silva Sousa¹

Tatiara Barbosa²

Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas³

Resumo: O presente artigo, que traz o letramento racial crítico na formação inicial docente como objeto de estudo, tem por objetivo analisar o entendimento acerca do letramento racial crítico que formandos e formandas em Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, câmpus Açailândia, possuem, de modo que se torne um ins-

-
- 1 Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA), graduado em Pedagogia (FACIMP) e em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA). Professor seletivado na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), campus Açailândia. E-mail: fausto.sousa@ue-masul.edu.br.
 - 2 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT/UFNT). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA). Especialista em Gestão de Pessoas pela Fane. Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2008) com ênfase em Português e Literatura. E-mail: tatiara.barbosa@mail.uft.edu.br.
 - 3 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA), graduada em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA). E-mail: suzana.rossi@discente.ufma.br.

trumento para a reestruturação da disciplina de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos. Partindo da pesquisa bibliografia, efetivada em escritos de Gomes (2010; 2017), Deus (2020), Ferreira (2015), dentre outros, buscamos compreender o letramento racial crítico enquanto eixo estruturante da formação inicial docente para que alcancemos uma Educação efetivamente Antirracista. Aliada a pesquisa bibliográfica, realizamos pesquisa de campo através de questionário on-line com 7 estudantes do 8º período do curso de Pedagogia. De maneira geral, as respostas obtidas nos conduziram ao entendimento de que, por mais que alguns/algumas estudantes tenham entendimento da temática racial, tendo algumas disciplinas já refletido sobre, o letramento racial crítico ainda se faz necessário no processo formativo, e uma expressão dessa necessidade foi o silenciamento de 75% da turma quanto a pesquisa que aqui evidenciamos.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico. Formação Inicial Docente. Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “Letramento racial crítico na formação inicial docente no curso de Pedagogia”, busca refletir acerca da necessidade de tecermos uma educação antirracista tanto na educação básica quanto na superior, rompendo com amarras curriculares que limitam a análise da sociedade brasileira.

No momento em que a Lei nº 10.639/2003, que institui o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, completa o vintenário, precisamos analisar tanto o percurso já caminhado em prol de uma reestruturação das Relações Étnico-Raciais na sociedade brasileira, compreendendo a relevância da educação escolar nesse processo, como as necessidade que ainda se fazem urgentes para que alcancemos uma verdadeira equidade racial, e nesse contexto, discutir a formação inicial docente em relação ao letramento racial crítico, mostra-se essencial.

Para tanto, buscamos saber: Qual o entendimento acerca do letramento racial crítico que formandos e formandas em pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, câmpus Açailândia, possuem? Assim, a pesquisa se voltou também a compreender se os/as interlocutores se sentem preparados e preparadas para a construção de uma educação antirracista, para o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar.

A pesquisa culmina com um duplo objetivo. O primeiro é de analisar o entendimento acerca do letramento racial crítico que formandos e formandas em pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, câmpus Açailândia, possuem. O segundo objetivo se insere na dimensão de reestruturar a disciplina de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos que será ofertada no semestre 2023.2 para a turma que aqui analisaremos as respostas dadas à pesquisa.

Nosso posicionamento é de que, inspirados em escritos de Nilma Lino Gomes (2010; 2017), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), Zélia Amador de Deus (2020), Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), dentre outros, a educação antirracista se faz no questionamento e reformulação de todo o contexto educacional escolar, e no processo formativo docente não podemos pensar o contrário. Para termos uma real compreensão da estrutura racial brasileira é preciso que todo o currículo do curso de licenciatura tenha o compromisso não somente documental, mas sobretudo, vivenciado, e se concretize em discussões que culminem num letramento racial crítico.

Nesse sentido, não podemos esperar por uma única disciplina a função de capacitar profissionais conscientes e politicamente engajados por uma educação antirracista, o letramento racial crítico precisa ser construído paulatinamente em todas as disciplinas e em vários espaços e discussões. Esse entendimento evidenciamos, pois o propósito maior da pesquisa foi saber onde já chegamos, no pro-

cesso formativo em Pedagogia, para delinear as discussões junto a disciplina de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos, que será ministrada por uma das pessoas de autoria do presente texto.

Assim, metodologicamente nos guiamos pela pesquisa bibliográfica, para termos maior entendimento acerca da temática central, letramento racial crítico, e pela pesquisa de campo com acadêmicos e acadêmicas do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, câmpus Açailândia, que estão matriculados no oitavo período no semestre 2023.2. O instrumento utilizado para coletar informações foi o questionário online, uma vez que, estando em greve, que já dura mais de 60 dias, não tínhamos como entrar em contato direto com os/as interlocutores da pesquisa.

Estruturalmente o presente texto está dividido em duas partes. Na primeira, faremos uma curta discussão acerca do que compreendemos por letramento racial crítico e da necessidade de este ser uma realidade na formação inicial docente. Na segunda parte analisaremos as respostas fornecidas por acadêmicos e acadêmicas que contribuíram com o estudo e iremos inferir algumas interpretações acerca do silenciamento de quem escolheu se ausentar da pesquisa.

Diante de tais considerações, nossa escrita se articula na tentativa de contribuir com a discussão no que concerne a construção da educação antirracista e de como a formação docente se insere nesse contexto. Não traremos uma escrita julgadora, e sim que reflete a compreensão de que o letramento racial crítico na formação de professores e professoras é um processo contra-hegemônico. Esperamos que a leitura do presente texto desperte inquietações de tal profundidade que instigue à ação, ao fazer político pela transformação social, que necessariamente passa pela transformação educacional.

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Passados 20 anos da institucionalização da lei n^o 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira a partir de epistemologias que rompem com o eurocentrismo hegemônico, e 15 anos da lei n^o 11.645/2008, que insere a temática indígena na mesma perspectiva, muito ainda temos de lutar para a instrumentalização da reeducação das relações étnico-raciais, e nesta realidade não podemos deixar de reconhecer a função essencial que a formação docente possui para que alcancemos a concretude de uma educação antirracista.

No documento *Orientações e ações para a educação das relações Étnico-Raciais*, de 2010, ao trazer uma consistente discussão de como cada etapa educacional pode colaborar com a educação antirracista, traz para os cursos de licenciatura, para a formação inicial docente, uma nítida necessidade de capacitar profissionais em relação ao enfrentamento do racismo e à efetivação de práticas docentes que não somente valorizem e respeitem a cultura e história africana e afro-brasileira, mas compreendam-nas de tal maneira que as tornem elementos condutores da educação escolar. Essa perspectiva pode ser exemplificada pela seguinte passagem.

A Resolução CNE/CP 1/2004 deve ser referendada nos cursos de formação dos profissionais da educação (Pedagogia, Licenciaturas em História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e as correlacionadas, assim como Curso normal superior), tanto nas atividades acadêmicas (disciplinas, módulos, seminários, estágios) comuns a todos eles, quanto nas específicas, possibilitando aprofundamentos e o tratamento de temáticas voltadas à especificidade de cada área de conhecimento (BRASIL, 2010, p. 123).

A Resolução CNE/CP n^o 1/2004, referenciada no fragmento acima, institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Nesse sentido, o posicionamento adotado para a formação docente na educação superior tem evidente filiação com a desconstrução das amarras racistas que permeiam o fazer escolar. Interessante destacar que o compromisso com a luta antirracista não deve ser de alguns, em ambiente escolar especificamente, mas de todos, independentemente da função. Em se tratando da docência, as várias formações em licenciatura devem ter como eixo formador a reeducação das relações étnico-raciais, a capacitação para compreender a realidade e atuar nela a partir de novas perspectivas contra-hegemônicas. Desta forma, as formações docentes precisam ter em seus currículos a persistência por um letramento racial crítico.

Toda essa discussão se faz necessária, pois, conforme pontua Gomes (2017), a atuação docente não pode ser realizada por um fazer acríptico, irreflexivo, que não colabora com a luta antirracista. É preciso ter clareza política de que a educação escolar é uma prática social que deságua na transformação social e, compreendendo que o racismo é estruturante e estrutural em nossa sociedade, não podemos e não devemos nos silenciar diante dessa realidade que alimenta desigualdades históricas, culturais, econômicas, educacionais, dentre outras.

Contudo, essa clareza política, que vai se concretizar num fazer docente antirracista, só se torna possível a partir de um letramento racial, visto que, pelo mito da democracia racial, somos socialmente educados a naturalizar o racismo e a negá-lo, a afirmar a sua inexistência. De acordo com Aparecida de Jesus Ferreira (2015), por meio do letramento racial crítico compreendemos como a raça, categoria que, por atuação do Movimento Negro Brasileiro, carrega atualmente uma significação política que rompe com a perspectiva biológica, que através de pseudos conhecimentos científicos apregoava a existência de grupo humano superior,

o branco; e de um inferior, o preto, vem exercendo historicamente controle social, geográfico, econômico e, por que não, educacional nas vivências de pessoas brancas, colocadas em vantagens, e pretas, em desvantagens.

Assim, partindo de uma análise de como os aspectos fenótipos são suscitados para enquadrar cada um/uma de nós em contextos sociais específicos, historicamente gestados e perpetuados, o letramento racial crítico descortina a realidade desigual que temos e tira o racismo de um discurso generalizante, que se efetiva quando se torna impraticável negá-lo, uma vez que ambas as perspectivas, generalização e negação, culminam no silenciamento.

Ferreira (2015) pontua cinco princípios essenciais para o letramento racial crítico em ambiente escolar. O primeiro destaca a necessidade de compreendermos o racismo como uma problemática coletiva, que interfere na realidade de toda a população, rompendo assim tanto com o entendimento individualizado da problemática quanto setorizado, direcionado somente às pessoas pretas. Contudo, destacamos que isso é ainda presente no discurso infundado de que existe racismo reverso; e nos ensina que o racismo é de tal maneira estruturante de nossas relações sociais que somos conduzidos a naturalizar as suas interferências em nossas vidas, sejam estas interferências de precarização e marginalização das pessoas negras, sejam de valorização e centralidade das pessoas brancas.

O segundo princípio institui a necessidade de confrontar a ideologia dominante, a agir pela desconstrução do racismo e de toda a sua teia de subjugação dos corpos, estéticas e epistemologias negras. Nesse sentido, o letramento racial crítico não se limita à dimensão teórica, mas busca a práxis como fundamento. O terceiro princípio destaca o compromisso com a justiça social, assim, pressupondo um entendimento histórico-político de como se deu a confirmação do Brasil enquanto nação, a partir da violação da humanidade das pessoas negras desde o período colonial até a atualidade.

O quarto princípio está diretamente relacionado à atuação escolar, pois, segundo a autora, para construirmos um letramento racial crítico precisamos agir de forma interdisciplinar, isto é, ultrapassando o isolamento disciplinar que comumente se faz presente na atuação docente. Esse princípio tanto responsabiliza todas as áreas do conhecimento, e seus/suas representantes docentes a colaborar com a luta antirracista, como destaca que a contra-hegemonia não se faz no isolamento, é preciso a coletividade engajada para desconstruir práticas racistas. Por fim, o quinto princípio destaca a necessidade de o letramento racial crítico centralizar-se nas vivências das pessoas negras, que são inferiorizadas, reconhecendo assim outros olhares interpretativos da realidade, outras epistemologias afrocentradas.

O letramento racial crítico torna-se assim um eixo articulador essencial para o processo de formação docente para que possamos alcançar a reeducação das relações étnico-raciais. A compreensão crítica acerca da formação da sociedade brasileira, que é estruturada pelo racismo, e de como a educação escolar é levada a atuar em prol da naturalização e permanência desse contexto (NASCIMENTO, 2016) deve estar presente em todo o percurso formativo de professores e professoras para que possamos construir, bem como sinaliza Deus (2020), um contra-discurso consciente e politicamente comprometido que se efetive na ação, no fazer cotidiano, contradiscurso este que podemos compreender como antirracismo. Nesse entendimento, partiremos agora para a discussão das informações obtidas no processo de pesquisa de campo.

O LETRAMENTO RACIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA

Conforme pontuado anteriormente, a pesquisa que culminou no presente escrito teve o propósito de buscar subsídios para construir a disciplina de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos que será ministrada à turma do oitavo período do curso de Pedagogia da

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMA-SUL, câmpus de Açailândia, no semestre letivo 2023.2. A intenção era conhecer, mesmo que de forma superficial, os entendimentos e pré-noções que acadêmicos e acadêmicas possuem acerca do letramento racial crítico e da Educação antirracista, bem como se, diante dos conhecimentos já construídos, sentiam-se capacitados a tecer uma reeducação das relações étnico-raciais.

Das 28 pessoas matriculadas na disciplina, apenas 7 se dispuseram a responder o questionário online que disponibilizamos. Esse quantitativo de adesão, que embora não tenha alcançado nossa expectativa, trouxe algumas considerações importantes a serem apreciadas. Assim, até mesmo como forma de devolutiva aos acadêmicos e acadêmicas, decidimos construir esse texto.

O questionário foi estruturado em oito perguntas, sendo três objetivas e cinco subjetivas. Na primeira pergunta questionamos qual curso o/a participante possuía vínculo, e obtivemos 100% das respostas de estudantes do curso de Pedagogia. Embora o estudo inicialmente tenha sido pensado especificamente para o público do oitavo período de pedagogia, consideramos necessário inserir a alternativa “Letras” pois o câmpus também oferece essa licenciatura e, num momento futuro, abarcaremos esse público no estudo.

A segunda pergunta, de múltipla escolha, foi em relação ao período que estava matriculado ou matriculada, tivemos 100% das respostas afirmando que no oitavo período. Da mesma forma que consideramos necessário incluir o curso de Letras nas alternativas da primeira questão, entendemos que, num futuro próximo, o estudo possa incluir estudantes dos mais diversos períodos, possibilitando uma análise mais aprofundada da realidade curricular das licenciaturas em Pedagogia e Letras quanto a discussão das relações étnico-raciais.

No terceiro questionamento buscamos saber como a pessoa colaboradora da pesquisa se auto declarava racialmente. Como al-

ternativas, fizemos uso das categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Como resposta, obtivemos 2 pessoas se declarando pretas, 4 pardas e 1 branca. Como forma de discutir a identidade racial, temos como proposta para o percurso da disciplina de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos a análise de alguns textos que questionam o termo “pardo”, que carrega consigo uma tentativa de embranquecimento da população.

Pela pergunta quatro obtivemos as seguintes respostas, expressas no quadro 1.

Quadro 1 – Pergunta 4: Você se sente preparada/preparado para desenvolver uma Educação Antirracista em ambiente escolar? Justifique

Colaborador/a	Respostas
Estudante 1 (Preto/Preta)	Mais ou menos, sinto que preciso de mais base para isso.
Estudante 2 (Pardo/Parda)	Sim! Promovendo diálogos sobre temas raciais, envolvendo alunos, pais e professores, contribui para a conscientização e combate ao racismo. São práticas que refletem um compromisso ético, e que enriquecem o ambiente educacional, preparando os estudantes para viverem em uma sociedade igualitária.
Estudante 3 (Pardo/Parda)	Sim, já apliquei projetos com essa temática.
Estudante 4 (Branco/Branca)	Ainda não me sinto preparada, acredito que ainda necessito ter uma formação a mais sobre isso, pois só assim estaria realmente preparada para desenvolver uma educação antirracista
Estudante 5 (Pardo/Parda)	Sim, pois conheço minha história e origem e reconheço que a cultura brasileira surgiu de misturas de várias
Estudante 6 (Pardo/Parda)	Mais ou menos. Sinto que não sei o suficiente, mas pretendo sempre lutar contra o racismo dentro da sala de aula.
Estudante 7 (Preto/Preta)	Não me sinto preparada de forma alguma

Das sete pessoas colaboradoras da pesquisa, apenas três se afirmaram preparadas para a construção de uma educação antirracista; duas se expressaram de forma inconsistentes, isto é, estando “mais ou menos” preparadas; e duas pontuaram firmemente que não estão preparadas, a/o Estudante 4, uma pessoa branca, chegando a afirmar que precisa de uma formação acerca da temática racial. Interessante perceber que a/o Estudante 7, uma pessoa preta, também não se reconhece capacitada a tecer uma educação antirracista, suscitando uma compreensão de que, por mais que o corpo preto seja o alvo maior do racismo, não basta ser preto ou preta para compreender a estrutura social racialmente delineada, faz-se necessário um posicionamento político em busca de embasamento da luta antirracista. Nesse sentido, a postura do/da Estudante 7 é de grande valia para imersão na construção de arcabouço prático para alcançar a Educação Antirracista de fato.

A/O Estudante 5, parda/pardo, para afirmar estar preparado/a para construir uma Educação Antirracista suscita sua história, sua origem, e a pluralidade da cultura brasileira. Contudo, pontuamos que, conforme dimensiona Gomes (2010), a capacitação para o enfrentamento ao racismo não se faz no isolamento, mas sim na coletividade, na partilha de vivências e experiências com pessoas politicamente engajadas na causa antirracista, em especial com militantes do Movimento Negro. Desta forma, o entendimento de si não se mostra suficiente para compreender as múltiplas realidades das inúmeras pessoas negras numa sociedade racista.

Com o intuito de mensurar em quais disciplinas já cursadas foram debatidas temáticas que trouxeram uma reflexão crítica a respeito da realidade das pessoas negras, realizamos a quinta pergunta, que sintetizamos as respostas no quadro 2.

Quadro 2 – Pergunta 5: Das disciplinas já cursadas, qual/quais trouxe/trouxeram para discussão temas referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais?

Colaborador/a	Respostas
Estudante 1 (Preto/Preta)	Acho que a maioria das disciplinas já cursadas a gente sempre voltou pra esse tema, história do Maranhão, inclusão escolar, psicopedagoga, educação no campo, todas as disciplinas a gente sempre comenta sobre. Por isso amo esse curso, porém como pessoa eu preciso participar mais desse meio para poder intervir isso em uma escola.
Estudante 2 (Pardo/Parda)	Diversidade cultural
Estudante 3 (Pardo/Parda)	Antropologia, sociologia da educação.
Estudante 4 (Branco/Branca)	Das disciplinas já cursadas, que trouxe mais foi educação e diversidade
Estudante 5 (Pardo/Parda)	Educação e Diversidade e História e Cultura do Maranhão
Estudante 6 (Pardo/Parda)	Antropologia; Educação e Diversidade; Educação inclusiva.
Estudante 7 (Preto/Preta)	Até o presente momento nenhuma que falasse de forma explícita.

As respostas apresentadas trouxeram uma dissonância para a discussão. Enquanto a/o Estudante 1 afirma que a maioria das disciplinas se debruçaram sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, mesmo que na pergunta anterior esta tenha afirmado que não se sente plenamente capacitada a construir uma Educação Antirracista, precisando de maior embasamento, a/o Estudante 7 afirma que, explicitamente, nenhuma disciplina trouxe uma reflexão sobre a temática levantada. Estando entre esses dois extremos, os/as demais estudantes pontuaram algumas disciplinas que versaram sobre as relações étnico-raciais.

Essa dissonância é interessante pois, tratando-se de um estudo qualitativo, o entendimento acerca das relações étnico-raciais se mostra como algo que traz a subjetividade de forma intrínseca, isto é, a forma como cada pessoa vai abstraindo as discussões, vai internali-

zando inquietações, friccionado entendimento e construindo aprendizagens, traz a particularidade de cada um e cada uma à luz. Aqui, sem ter grandes elementos, não temos condições de tecer conclusões acerca das respostas expressas para esta pergunta, contudo, em sala de aula, a conversa inicial da disciplina de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos se dará a partir dessa discussão, para que possamos melhor compreender as percepções e profundidades com que a temática racial esteve presente nas várias disciplinas do curso.

A sexta pergunta buscou saber qual o entendimento acerca do que é o Letramento Racial Crítico. Vejamos no quadro 3 as respostas.

Quadro 3 – Pergunta 6: O que você entende por Letramento Racial Crítico?

Colaborador/a	Respostas
Estudante 1 (Preto/Preta)	Acho que esse letramento racial é um ensino sobre esse tema, como uma forma de reconstruir ou construir pensamentos, assim como o letramento e alfabetização são distintos, é uma coisa separada também.
Estudante 2 (Pardo/Parda)	É uma habilidade de compreender, analisar e criticar questões relacionadas à raça, reconhecendo a influência histórica e cultural das diferentes etnias, promovendo uma consciência reflexiva e antirracista.
Estudante 3 (Pardo/Parda)	É o de compreender aspectos estruturais sobre os privilégios da branquitude, história do povo afro-brasileiro, racismo e todos processo que circundam essa questão.....
Estudante 4 (Branco/Branca)	Não entendo o que seja o letramento racial
Estudante 5 (Pardo/Parda)	Letramento racial é quanto uma pessoa tem uma visão de mundo sobre a diversidade existente ao seu redor reconhecendo a sua importância para a diversidade
Estudante 6 (Pardo/Parda)	Acredito que seja levar o aprendizado sobre a importância e o respeito diante das raças. Mostrando que não há superioridade de uma referente a outra, e principalmente, levar informação, acolhimento e aceitação as pessoas que sofreram racismo e deixaram de amar seus traços, sua cor, seu cabelo e etc por causa disso.
Estudante 7 (Preto/Preta)	Não tenho uma opinião formada sobre o assunto, me sinto extremamente leiga para me expressar sobre o assunto.

Das sete respostas obtidas, duas afirmam não ter conhecimento a respeito do que é o Letramento Racial Crítico. A/O Estudante 7, que no quadro 1 afirma não possuir atualmente conhecimentos para construir uma educação antirracista, traz agora a afirmação de que se considera leiga no assunto. Considerando que a disciplina de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos ainda não tenha sido ministrada no momento da pesquisa e que, mesmo que outras disciplinas já tenham versado sobre a temática racial, as formulações realizadas pelas/pelos cinco estudantes que conceituaram Letramento Racial Crítico foram em boa medida assertivas, trazendo elementos importantes para entendermos que essa categoria traz um descortinar das relações sociais naturalizadas, que são marcadamente delineadas pelo racismo, mas que, além disso, suscita a ação, a atuação prática diante da realidade brasileira.

As/Os mesmas/mesmos estudantes que afirmaram não ter conhecimento de o que seja Letramento Racial Crítico pontuaram, na pergunta sete (Atualmente, você considera que sua formação em andamento lhe possibilita tecer práticas docentes relacionadas ao Letramento Racial Crítico?) que a formação inicial docente que receberam até o momento não os/as capacita para tecer práticas docentes que se relacionam ao Letramento Racial Crítico, assim, a uma Educação Antirracista, compactuando com o que já haviam expressado no quadro 1. As/Os demais estudantes pontuaram, para a pergunta sete, que sim, a formação recebida até então tem lhes preparado a construir práticas que culminariam num Letramento Racial Crítico em ambiente escolar.

A oitava pergunta foi direcionada para que as/os estudantes pudessem sugerir temáticas a serem trabalhadas na disciplina de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos.

Quadro 4 – Pergunta 8: Você sente necessidade de uma maior formação no âmbito do Letramento Racial? Em quais temáticas /abordagens você se sente mais fragilizada/fragilizado?

Colaborador/a	Respostas
Estudante 1 (Preto/Preta)	Sim. Eu me sinto mais fragilizada na questão de culturas, sinto que preciso me tecer mais sobre elas já que são tantas.
Estudante 2 (Pardo/Parda)	Sim! Mas estou sempre aprendendo e evoluindo para fornecer as melhores respostas possíveis.
Estudante 3 (Pardo/Parda)	Colorismo, histórias dos povos pretos, figuras marcantes da luta anti-racista do Brasil.....
Estudante 4 (Branco/Branca)	Pelo fato de não saber o que realmente é o letramento racial, há uma urgência nessa formação
Estudante 5 (Pardo/Parda)	Sim, no acervo literário das nossas origens
Estudante 6 (Pardo/Parda)	Sim. Sinto falta de projetos que nos faça praticar sobre o que debatemos. Temos muita teoria sobre o conteúdo mas poucas ações dentro dos cursos.
Estudante 7 (Preto/Preta)	Em todos os âmbitos

Interessante perceber que, por mais que alguns/algumas estudantes tenham expressado que se sentiam preparados/as para construir uma educação antirracista e que possuíam conhecimentos relacionados ao Letramento Racial Crítico, todas/todos direcionaram alguma temática para ser debatida na disciplina. Isso mostra o quanto a temática das relações étnico-raciais não se esgota e o quanto estamos necessitando cotidianamente de embasamento prático para atuar na realidade, para efetivar a educação antirracista. Assim, a discussão da realidade negra em uma ou mais disciplinas não esgota a necessidade de termos um currículo de formação inicial docente que se interesse verdadeiramente pela transformação social através do rompimento com o racismo e toda sua estrutura de subjugar das realidades negras.

De maneira geral, as respostas apresentadas foram de grande relevância para que pudéssemos realizar algumas inferências no tocante a realidade formativa inicial no curso de Pedagogia da UEMASUL, câmpus Açaílândia. Contudo, não podemos deixar de refletir acerca do silenciamento da grande maioria da turma, uma vez que, se de 28 pessoas somente 7 participaram da pesquisa, temos um quantitativo de 21 pessoas que escolheram se ausentar da discussão, isto é 75% da turma. Esse quantitativo consideramos extremamente alto, visto que o grupo de estudantes foi conscientizado que a proposta era mensurar os conhecimentos já construídos sobre Letramento Racial Crítico para que fosse melhor dimensionada a disciplina de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos.

Eliane Cavalleiro (2021), discute que o silenciamento diante das questões raciais é um posicionamento político, é uma forma de não enfrentamento da realidade, uma tentativa de se neutralizar. Porém, essa neutralidade é irreal. O silêncio é político porque acaba por compactuar para que as relações sociais permaneçam como estão, estruturadas pelo racismo. Trazendo para a discussão que estamos realizando, o silenciamento de 75% da turma nos mostra a necessidade de tornar a disciplina de Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos um incisivo momento de fricção, de inquietação, de rompimento com práticas coniventes com o racismo. Não se faz antirracismo na educação desconexo da luta cotidiana de cada um e cada uma de nós, desta forma, traremos como princípio articulador da disciplina a reflexão de que a educação é uma prática social, e enquanto sujeitos históricos e políticos, não podemos nos ausentar do posicionamento pela transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei n 19.639/2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/Secad, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2004**, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004b.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 2 ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

VIEIRA, Bárbara Danielle Morais. Letramento racial: da emergência de uma formulação. **Revista Espaço Acadêmico**, edição especial, abril/2022. Ano XXI ISSN 1519.6186.



“NÃO VAI ORAR NAS MINHAS COSTAS”: um relato de experiência na luta contra a intolerância religiosa no ensino superior

Jhonatan Wendell Tavares Ferreira¹
Heriverto Nunes Mendonça Júnior²
Kelly Almeida de Oliveira³

Resumo: Este relato apresenta uma experiência impactante e reflexiva sobre o enfrentamento do racismo religioso e da intolerância no ambiente acadêmico. A narrativa é centrada na trajetória de Heriverto Nunes, um estudante universitário afro-brasileiro que enfrenta/enfrentou inúmeras manifestações de preconceito devido à sua fé e práticas religiosas de matriz africana. Ao longo da graduação e posteriormente no mestrado, Heriverto se viu alvo de estereótipos, comentários preconceituosos e zombarias por conta de suas crenças e vestimentas. Tais experiências revelaram não apenas a persistência do racismo/intolerância religiosa, mas também destacaram a interseção de opressões, uma vez que Heriverto é assumidamen-

-
- 1 Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís/MA. jhon_jhonys@hotmail.com
 - 2 Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís/MA. herivertonunes@gmail.com
 - 3 Doutora em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Codó/MA. ka.oliveira@ufma.br

te *gay* e um corpo negro. O relato explora as emoções desencadeadas por essas situações, que vão desde dor e angústia até alienação e negação de sua própria identidade. O relato de Heriverto nos lembra da importância de reconhecer e combater a intolerância religiosa e o racismo, bem como da necessidade de promover o diálogo, a sensibilização e a educação sobre essas questões no Ensino Superior. Este relato de experiência é um apelo à ação, convidando-nos a criar um mundo mais inclusivo, onde a liberdade religiosa e a diversidade sejam verdadeiramente respeitadas/valorizadas.

Palavras-chave: Racismo/Intolerância religiosa, Diversidade, Ensino superior, Relato de experiência.

DESVENDANDO A COMPLEXIDADE DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo central deste Relato de Experiência é investigar o fenômeno da intolerância religiosa no contexto do Ensino superior, adotando uma abordagem teórico-metodológica que se concentra nas narrativas autobiográficas. Buscamos compreender as experiências pessoais vividas por Heriverto Nunes, um acadêmico e Pai de Santo que compartilha suas vivências em primeira pessoa. Nosso intuito é proporcionar uma compreensão mais profunda e empática deste problema global no contexto acadêmico, destacando as experiências e perspectivas individuais como elementos fundamentais para uma análise abrangente. Por meio da análise de diversas histórias de vida, este relato adota uma perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar, que combina estudos culturais, sociologia e psicologia.

Este Relato está inserido no eixo temático das “Práticas educativas interdisciplinares, pluriculturais, da diversidade e tecnologias na educação básica e superior.” Nossa abordagem se alinha com a promoção de práticas educativas que transcendem fronteiras disciplinares, reconhecem a diversidade cultural e religiosa. O relato destaca a impor-

tância da interdisciplinaridade e da valorização da pluralidade cultural, exemplificando como experiências autobiográficas podem enriquecer a compreensão de fenômenos complexos, como a intolerância religiosa, tanto no contexto do Ensino Superior quanto na Educação Básica. Dessa forma, contribuímos para o enriquecimento das práticas educativas em consonância com os princípios desse eixo temático.

Nossas conclusões destacam a importância de dar voz às vítimas da intolerância religiosa e o impacto transformador que a conscientização e a empatia podem ter na promoção da coexistência pacífica. Além disso, enfatizamos a necessidade de ações concretas e políticas públicas para combater a intolerância religiosa e promover a diversidade religiosa como um valor fundamental em nossa sociedade.

A intolerância religiosa no ensino superior é uma preocupação crescente que desafia a premissa da universidade como um espaço de aprendizado, diálogo e respeito mútuo. Tradicionalmente, as instituições de ensino superior são locais onde pessoas de diferentes origens, crenças, tribos se reúnem para compartilhar conhecimento e experiências, promovendo um ambiente de diversidade e inclusão. No entanto, nos últimos anos, casos de intolerância religiosa vêm surgindo, lançando dúvidas sobre o grau de aceitação e respeito mútuo dentro das universidades.

Raízes dessa intolerância podem ser encontradas em diversas fontes, incluindo polarização política, desinformação, estereótipos religiosos, radicalização e preconceito. O surgimento de movimentos extremistas, a disseminação de informações distorcidas sobre religiões e a crescente divisão entre grupos sociais contribuíram para um clima de desconfiança e animosidade religiosa. Essas tensões infiltraram-se no ambiente acadêmico, onde deveriam ser desafiadas e desconstruídas.

Segundo Mata Filho (2009) ao discutirmos as religiões de origem africana, é essencial reconhecer a história de estigmatização que essas crenças enfrentaram em nosso país. Historicamente, o Brasil

propagou uma visão negativa dessas religiões, associando-as frequentemente a práticas de bruxaria e magia negra. Isso resultou em uma desvalorização sistemática de tudo o que estava relacionado a pessoas negras, especialmente aquelas que foram submetidas à escravidão.

As crenças negativas referentes às práticas religiosas dos negros escravizados remontam à sua chegada no continente. A literatura especializada aponta em especial a criminalização da religião, que durante boa parte do século XX foi alvo da repressão policial; a patologização do culto e dos seus adeptos, como pessoas com tendência a distúrbios psíquicos e histeria; e a demonização do mesmo, atrelando as práticas religiosas a rituais de bruxaria, feitiçaria e magia negra (Mata Filho, 2009, p.12-13).

A representação negativa das religiões de matriz africana não apenas perpetuou estereótipos prejudiciais, mas também contribuiu para a marginalização e a discriminação das comunidades afro-brasileiras. As crenças espirituais que desempenharam um papel fundamental na preservação da cultura afro-brasileira e na resistência à opressão muitas vezes foram distorcidas e mal compreendidas.

Os impactos da intolerância religiosa no ensino superior são significativos e multifacetados. Estudantes e docentes que pertencem a minorias religiosas, sobretudo às de origem africana, muitas vezes se sentem marginalizados, enfrentam estigmatização e podem sofrer discriminação, afetando seu bem-estar psicológico e seu desempenho acadêmico. Além disso, a intolerância religiosa ameaça a qualidade do diálogo e do debate acadêmico, pois mina a capacidade de discutir questões religiosas e filosóficas de maneira construtiva.

Neste artigo, exploraremos em profundidade as diferentes dimensões da intolerância religiosa no ensino superior, destacando as experiências pessoais dos autores. Além disso, discutiremos estratégias e soluções para abordar essa questão de maneira proativa, promovendo uma cultura de respeito e inclusão religiosa nas instituições acadêmicas. A intolerância religiosa não deve ser aceita em nenhum

local, sobretudo, naquele ambiente que deveria valorizar o conhecimento e a diversidade, e é nosso dever como acadêmicos e educadoras/es abordarmos esse problema e promover uma mudança significativa em nossas universidades.

RACISMO RELIGIOSO E OU INTOLERÂNCIA RELIGIOSA?

A história do Brasil é marcada por uma triste continuidade de discriminação e criminalização, especialmente em relação às religiões de matriz africana. Desde o período colonial até os dias atuais, essa tendência persiste, como observado por Mota (2018). A criminalização dessas religiões e suas práticas espirituais demonstra uma narrativa arraigada de estigmatização, na qual as populações negras e suas crenças são sistematicamente alvo de preconceito e perseguição. Essa perpetuação ao longo da história do país destaca a urgência de abordar a intolerância religiosa e lutar por uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a liberdade de crença e a diversidade espiritual sejam plenamente respeitadas.

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Título II, que trata dos direitos e garantias fundamentais, no Capítulo I, dedicado aos direitos e deveres individuais e coletivos, estabelece princípios fundamentais que definem a base de nossa sociedade democrática:

Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para

eximir-se de obrigação legal a todos imposta a recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (BRASIL, 1988, p.1).

Embora a CF de 1988 assegure garantias fundamentais que possibilitam a prática das crenças religiosas com liberdade, a triste realidade é que a intolerância e o racismo religioso persistem nos dias atuais. Mesmo diante da existência de leis que visam coibir e punir tais atos, classificando-os como crimes, observamos que a prática dessas formas de discriminação não foi erradicada. Isso evidencia um descompasso entre o marco legal que protege os direitos individuais e coletivos e a necessidade de uma sociedade mais tolerante e igualitária. O desafio reside não apenas em estabelecer leis que condenem a intolerância, mas também em promover uma mudança cultural que fomente o respeito, a compreensão e a aceitação das diversas crenças e identidades presentes em nossa sociedade.

Para compreendermos plenamente as experiências que serão relatadas nas seções seguintes, é fundamental definir e distinguir os conceitos de racismo religioso e intolerância religiosa. Ambos os termos estão intrinsecamente ligados, mas trazem nuances distintas que merecem exploração.

Intolerância Religiosa: Desafios na Aceitação da Diversidade Religiosa

A intolerância religiosa, por sua vez, refere-se à falta de aceitação e respeito pelas crenças e práticas religiosas dos outros. Isso ocorre quando pessoas ou grupos são alvo de preconceito, hostilidade ou discriminação devido à sua religião. A intolerância religiosa não se limita apenas a atitudes abertamente hostis; ela também pode se manifestar de forma sutil, como comentários desrespeitosos, zombarias ou exclusões.

[...] entende-se por ‘intolerância e discriminação baseadas na religião ou nas convicções’ toda distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e, cujo fim ou efeito seja, a

abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (Rocha; Rodrigues, 2013, p.107).

Intolerância religiosa é uma expressão que descreve atitudes enraizadas no preconceito e que se caracterizam pela falta de respeito pelas diferenças de credos religiosos praticados por terceiros (Rocha; Puggian e Rodrigues, 2011). Pode resultar em atos de discriminação violenta direcionadas às pessoas específicas ou em perseguição religiosa voltada para a coletividade onde “essa perseguição religiosa vem, nas últimas décadas, configurando-se em verdadeira batalha espiritual, ameaçando os padrões de uma sociedade alicerçada na ética, na liberdade, na democracia e na cultura da paz” (Rocha; Puggian; Rodrigues, 2011, p.148).

Racismo religioso: Uma Perspectiva de Desigualdade Racial e Religiosa

O racismo religioso é uma forma de discriminação que ocorre quando as crenças e práticas religiosas de um grupo racial ou étnico são alvo de preconceito e tratadas de forma inferiorizada devido à sua relação com a raça. Essa forma de racismo muitas vezes se manifesta quando as religiões de determinados grupos étnicos ou raciais são estigmatizadas ou alvo de estereótipos negativos. Nesse contexto, pessoas podem ser alvo de discriminação não apenas devido à sua fé, mas também devido à sua origem étnica ou racial.

O conceito de racismo religioso, apresentado por Nogueira (2020) em sua obra “Intolerância Religiosa”, lança uma luz crucial sobre um fenômeno que frequentemente é subestimado. Nogueira (2020) argumenta que muitas das violências enfrentadas pelas comunidades de matriz africana, anteriormente classificadas como intolerância religiosa, são, na realidade, manifestações do racismo intrínseco à sociedade brasileira.

O autor argumenta que a expressão “intolerância religiosa” não é suficiente para explicar as violências direcionadas às comunidades de matriz africana, uma vez que o rótulo de intolerância encobre o racismo subjacente que motiva tais atos. A proposta do autor de considerar essas violações como um “racismo epistêmico” é fundamental, uma vez que tais violências atingem diretamente os conhecimentos africanos e afro-brasileiros, cujos guardiões frequentemente são os terreiros e suas lideranças.

Ambos os conceitos, o racismo religioso e a intolerância religiosa, têm impactos profundos na vida das pessoas, especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários. Estes autores ressaltam a importância de educar, promover o diálogo inter-religioso e combater estereótipos religiosos prejudiciais, a fim de construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa da diversidade religiosa e racial.

AUTOBIOGRAFIA UNIVERSITÁRIA NAS TRILHAS DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Autobiografia, etimologicamente, é a expressão da própria vida por meio da escrita, representando a combinação das palavras gregas “*bíos*”, que significa vida, e “*gráphein*”, que denota escrever, desenhar ou gravar (Mitidieri, 2010). Nesse sentido, vai muito além do simples uso da linguagem verbal, abrindo espaço para diversas formas de narrativa que podem incluir elementos visuais, sensoriais e emocionais. Nossa escolha de utilizar o método autobiográfico nesta escrita, é uma abordagem significativa. Isso porque a autobiografia permite que as vozes das pessoas que vivenciaram/presenciaram a intolerância religiosa sejam ouvidas de maneira direta e autêntica. Essa escolha contribui para uma compreensão mais profunda e empática do tema, uma vez que os relatos são feitos por aqueles que experimentaram as situações de intolerância em primeira mão, o que pode enriquecer o debate e sensibilizar as/os leitoras/es para a importância de abordar esse assunto de maneira mais humanizada e reflexiva.

Eu, Heriverto Nunes, compartilharei minha jornada acadêmica em primeira pessoa. Nasci e fui criado em São Luís/MA, tenho minha vida ligada à religião e à arte. Cresci com minhas/meus primas e primos no Congá⁴ da minha tia Socorro. Estudei o Ensino fundamental e Médio no Colégio Cintra onde me apaixonei pela arte do teatro.

No caminho religioso iniciei aos 5 anos de idade, com problemas de saúde não descobertos pela medicina tradicional, quando comecei a fazer regulares visitas a terreiros e benzedoiras para resolver tais questões. Aos 13 anos de idade estava assistindo a uma cura que depois “virava para a mata” na Casa de Dona Izabel de Chica, onde entrei em transe com o Caboclo da Bandeira⁵ dando por aí a minha jornada espiritual no Tambor de Mina. Sou filho do Terreiro de Mina “Ilê Axé Otá Olé Pedra de Encantaria⁶” e atualmente zelador e fundador do Lar de Marinheiro⁷.

Iniciei minha vida acadêmica no curso de graduação em Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em minha trajetória acadêmica, tive a honra de fazer parte do Grupo de Pesquisa GPMINA, liderado pelo saudoso Professor Sérgio Ferrett (*in memoriam*), onde encontrei um ambiente propício para aprofundar meus conhecimentos e aprimorar minha compreensão sobre minha própria história/religião. Este renomado grupo de pesquisa concentra-se na investigação das religiões afro-brasileiras presentes no estado do Maranhão, oferecendo uma valiosa oportunidade de imersão na riqueza cultural e espiritual desse contexto religioso.

4 Refere-se a uma estrutura física ou espaço utilizado em algumas religiões de matriz africana, o Congá é o local onde as oferendas são feitas aos orixás e outras entidades espirituais, e onde ocorrem as danças, cânticos e outras práticas religiosas (Prandi, 1997).

5 É um dos encantados do Tambor de Mina do Maranhão.

6 Localizado na avenida quatorze, 09, Quadra 09 - Maiobão, Paço do Lumiar – MA.

7 Localizado no bairro do Anil na rua Tarquínio Lopes, nº 31 – São Luís – MA, estabelecido em 2018.

Daquele período, tenho vívidas recordações das inúmeras situações que vivenciei e das palavras que ecoavam entre meus colegas de curso. Frases como “*lá vão os macumbeiros*” e brincadeiras desrespeitosas, como a referência ao Professor Ferret como “*seu pai de santo*” eram frequentes. A hostilidade e o preconceito velado eram visíveis nos olhares de reprovação mesclados com um certo temor que frequentemente eram lançados na minha direção, principalmente devido ao meu modo de vestir e à maneira como expressava minha fé.

Essas experiências não apenas revelaram a presença da intolerância religiosa, mas também lançaram luz sobre a necessidade premente de diálogo, educação e respeito mútuo dentro do ambiente universitário. Elas também me impulsionaram a refletir profundamente sobre minha própria identidade religiosa e a importância de criar um espaço de aceitação e entendimento entre as diferentes crenças e práticas religiosas no contexto acadêmico.

Durante aquele período desafiador, encontrei forças que nem sabia que possuía, orientado e inspirado pelos meus “encantados”, consegui concluir minha graduação com distinção. Em particular, destaco o ano de 2010, quando, juntamente com meu orientador, recebemos o prestigioso Prêmio de Melhor Pesquisa do Centro de Ciências Humanas (CCH), sob o amparo da CAPES. Esse reconhecimento honroso reforçou minha dedicação à pesquisa acadêmica e serviu como um testemunho das superações pessoais e profissionais ao longo dessa jornada.

Minha busca por crescimento acadêmico me levou a ingressar no mestrado profissional em Educação na UFMA em 2023, com a crença sólida de que as dificuldades que enfrentei durante a graduação já eram coisas do passado. Esperava encontrar um ambiente mais inclusivo e receptivo à diversidade, visto que teoricamente as pessoas que frequentam esse espaço estariam mais predispostas a abraçar a variedade de experiências e perspectivas. No entanto, logo descobri

que minha expectativa estava longe da realidade. Os desafios relacionados à intolerância religiosa, em vez de desaparecerem, ressurgiram de maneira surpreendentemente semelhante (ou até pior), o que foi uma decepção e uma lição importante sobre o quão profunda e difundida essa questão pode ser em nosso sistema educacional.

No primeiro dia de aula no mestrado, seguindo a prática comum de apresentações e discussões sobre as motivações de nossas pesquisas, experimentei uma situação desconfortável. Antes mesmo de ter a oportunidade de me apresentar, pude sentir os olhares curiosos e, infelizmente, alguns carregados de preconceito em relação à minha aparência, devido à forma como me visto, refletindo minha fé e crenças.

Quando finalmente tive a oportunidade de me apresentar, expliquei que sou um pai/zelador de santo e que minha pesquisa se concentra em aprofundar meu conhecimento sobre minha própria religião e cultura. Foi nesse momento que uma pessoa que estava sentada à minha frente soltou, num tom aparentemente jocoso, a frase desrespeitosa: *“Não vai orar nas minhas costas.”*

Essa experiência inicial no mestrado, na qual o estigma e o preconceito foram direcionados a mim de maneira tão aberta e, por vezes, ofensiva, despertou gatilhos emocionais profundos. Senti-me extremamente abalado e magoado por essa recepção hostil. Ao fim daquele dia, ao retornar para casa, não conseguia conter a tristeza e a sensação de isolamento que aquela situação havia causado. Ela destacou a urgência de abordar a intolerância religiosa nas instituições acadêmicas e fortaleceu minha determinação em enfrentar esse desafio, promovendo o respeito à diversidade religiosa naquele ambiente universitário.

No dia seguinte, algo significativo aconteceu que mudou o rumo da minha jornada no mestrado. Fiz na sala um amigo, Jhon Ferreira, que está juntamente comigo na autoria deste artigo. Ao compartilhar minhas experiências do primeiro dia de aula, Jhon de-

monstrou um profundo senso de empatia e solidariedade. Juntos, decidimos não permanecer passivos diante da intolerância religiosa que havia acontecido/acontecendo. Assim, iniciamos uma luta constante e determinada para promover o respeito, a compreensão e a aceitação naquele ambiente acadêmico, buscando criar um espaço onde a diversidade religiosa fosse não apenas tolerada, mas também respeitada e celebrada.

Eu, Jhon Ferreira, testemunhei inúmeras situações que Heriverto enfrentou durante o período do mestrado. Em um dia, após uma celebração religiosa realizada em seu Terreiro, que segue a tradição de servir generosas quantidades de comida e bebida, Heriverto trouxe um bolo para compartilhar com os colegas da sala. Isso era comum, uma vez que passávamos longas horas assistindo às aulas, e era praxe trazemos lanches para o coletivo. No entanto, algo notável aconteceu: poucas pessoas demonstraram interesse em degustar o bolo, principalmente porque, logo após sua chegada, Heriverto mencionou que se tratava de um bolo de “macumba⁸”. Embora a palavra “macumba” costume carregar uma conotação pejorativa e negativa, Heriverto e eu tivemos uma conversa em que concordamos em usá-la de uma maneira diferente. Decidimos que, sempre que possível, a empregariamos como uma forma de questionar e desmistificar seu significado pejorativo.

Ao longo do tempo, começamos a notar várias outras situações que tornavam a intolerância religiosa evidente. Por exemplo, muitos colegas de sala passaram a evitar se sentar ao lado de Heriverto, e alguns até evitavam abordar diretamente assuntos relacionados

8 A palavra “macumba” é um termo que possui diferentes significados e interpretações, e seu uso pode variar de acordo com o contexto cultural e regional. Em geral, “macumba” é frequentemente associada a práticas religiosas e espirituais de origem afro-brasileira, como o Candomblé e a Umbanda. No entanto, é importante destacar que a palavra “macumba” é frequentemente usada de maneira pejorativa e imprecisa, muitas vezes associada a estereótipos negativos e preconceituosos (Negrão, 1996).

a sua religião. Em uma ocasião, fui questionado se eu era “filho de santo” dele ou se já o conhecia antes de ingressarmos no mestrado, tudo porque, sempre que possível, me juntava/junto a ele para discutir e desmistificar tais questões.

Na disciplina “Currículo, Sociedade e Cultura” no mestrado, tivemos a valiosa oportunidade de aprofundar nosso entendimento sobre questões cruciais relacionadas ao currículo pós-crítico e ao fenômeno do currículo oculto. Durante as aulas, exploramos o complexo cenário educacional em que preconceitos e intolerância muitas vezes permanecem implícitos. Analisamos como as estruturas do currículo podem perpetuar esses preconceitos e como o sistema educacional desempenha um papel fundamental na formação de visões de mundo. Nós compartilhamos com a turma algumas dessas situações que haviam ocorrido, discutimos sobre elas e, em conjunto com o professor, refletimos sobre a importância de criar um ambiente de aprendizado e respeito. Através desses estudos críticos e reflexivos, fomos desafiados a reconhecer a importância de desvendar este currículo oculto.

Destacamos a necessidade urgente de sensibilização e educação sobre a diversidade religiosa e cultural nas instituições de ensino superior. Observa-se que, mesmo em ambientes acadêmicos, onde se espera um maior grau de abertura e respeito, a intolerância religiosa pode persistir, prejudicando a qualidade do ambiente de aprendizado e a experiência das/os estudantes.

“NÃO VAI ORAR NAS MINHAS COSTAS”

A frase “*Não vai orar nas minhas costas!*” proferida por uma pessoa em resposta a outra pessoa sobre ser pai de santo, revela aspectos significativos relacionados ao racismo religioso. Para analisar essa frase à luz do pensamento de diversos teóricos e acadêmicos sobre o tema, podemos considerar as perspectivas de autoras/es como

Frantz Fanon (*Pele Negra, Máscaras Brancas e Os Condenados da Terra*); Mata Filho (*Estratégias de enfrentamento do povo de santo frente às crenças socialmente compartilhadas sobre candomblé*); Bell Hooks (*Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*) e outras/os.

Frantz Fanon, um psiquiatra e filósofo martinicano, é amplamente conhecido por seu trabalho sobre a psicologia e os efeitos do colonialismo e do racismo sobre as pessoas colonizadas e racializadas. Em suas obras, como “*Pele Negra, Máscaras Brancas*” e “*Os Condenados da Terra*”, Fanon (2005; 2008) evidencia como as estruturas coloniais e as dinâmicas racistas têm um impacto profundo na psicologia e na identidade das pessoas.

Em suas reflexões sobre a dinâmica da opressão e da dominação, destaca a perniciosa noção da desumanização do “outro” como uma estratégia de controle e subjugação. Nesse contexto, a frase mencionada pode ser interpretada como uma tentativa deliberada de marginalização e rejeição da identidade religiosa daquele que se identifica como pai de santo. Essa observação sugere uma atitude de superioridade por parte de quem a proferiu, enfatizando a concepção preconceituosa de que certas crenças religiosas são consideradas inferiores ou inaceitáveis.

Em consonância com a análise do autor, a frase destaca como a desumanização do “outro” não se limita a uma mera indiferença, mas assume formas ativas de estigmatização e exclusão. Ela ilustra a maneira como a intolerância religiosa pode ser manifestada não apenas por meio de atitudes discriminatórias, mas também através de comentários e observações que desafiam a identidade e a dignidade do indivíduo com base em sua fé.

Mata Filho (2009) enfatiza a importância de reconhecer e confrontar preconceitos profundamente enraizados na sociedade. A frase em questão é um exemplo notável de como alguém pode agir com

base em preconceitos e estigmas, especialmente em relação às religiões de matriz africana, como o Candomblé, a Umbanda e o Tambor de Mina, entre outras.

A prática de “zombar” ou fazer brincadeiras a respeito da religião de alguém pode ser interpretada como um ato de recusa em aceitar e respeitar as crenças e práticas religiosas dos outros. Essa atitude não só isola e marginaliza aqueles que seguem essas religiões, mas também perpetua um ciclo prejudicial de discriminação religiosa. A frase mencionada ilustra como, por vezes, o preconceito religioso se manifesta de maneira mais sutil, através de piadas e brincadeiras, o que torna a discriminação menos óbvia, mas não menos impactante (Mata Filho, 2009).

Esse tipo de preconceito velado é muitas vezes insidioso, pois pode passar despercebido ou ser minimizado, mas suas consequências são reais e prejudiciais. A zombaria e as brincadeiras podem criar um ambiente em que as pessoas se sintam desconfortáveis em expressar sua fé e, eventualmente, podem levar à exclusão e à estigmatização.

A internalização desses atos de racismo religioso em que o Heriverto menciona logo após o primeiro dia de aula explora como as pessoas colonizadas frequentemente internalizam os estereótipos e preconceitos impostos pelo colonizador (Fanon, 2008). No contexto religioso, isso pode se manifestar na forma como algumas pessoas de fé não-cristã, como praticantes de religiões de matriz africana, podem começar a se sentir envergonhadas ou inadequadas em relação às suas crenças devido a pressão social. A frase e situações apresentadas sugerem que o pai de santo deveria esconder suas práticas religiosas, o que pode indicar uma internalização das atitudes discriminatórias.

A perpetuação do racismo religioso e intolerância religiosa têm implicações significativas na saúde psíquica da população negra, resultando em sentimentos de inferioridade e de não pertencimento à categoria de humanos. Esses efeitos prejudiciais que têm sido amplamente documentados, causam um impacto profundo na saúde

mental das pessoas negras adeptas às religiões de origem africanas (Amma; Psiquê e Negritude, 2008). A exposição prolongada a situações de desvalorização gera uma gama diversificada de emoções e estados psicológicos, incluindo dor, angústia, insegurança, autocensura, rigidez, alienação e até a negação de sua própria identidade. Essas marcas profundas na psique são um reflexo das duradouras feridas emocionais causadas pelo racismo sistêmico

O racismo religioso é um problema sério no Brasil. Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2021, mostrou que 60% dos brasileiros acreditam que o racismo religioso é um problema no país. O estudo também mostrou que 40% dos brasileiros acreditam que as pessoas que praticam religiões afro-brasileiras são discriminadas. Este tipo de preconceito pode ter um impacto negativo na vida das pessoas que praticam religiões afro-brasileiras. Elas podem ser vítimas de violência, discriminação e exclusão social. Elas também podem ter dificuldades para conseguir emprego, educação e habitação.

O racismo religioso é um problema que deve ser combatido. É importante promover a tolerância e o respeito entre as diferentes religiões. É também importante educar as pessoas sobre o racismo religioso e seus impactos negativos.

Hooks (2013) aborda a interseção do racismo com outros sistemas de opressão. No caso em questão, é importante reconhecer que o racismo religioso também pode ser influenciado pelo machismo e LGBTQIAPN+fobia, já que a frase foi dita a um pai de santo preto e gay. As situações podem refletir uma dinâmica em que a autoridade religiosa do homem gay é questionada ou rejeitada com base em estereótipos de gênero heteronormativos. Essas análises revelam como as situações enfrentadas por Heriverto, que é assumidamente gay e é uma pessoa preta pode também estar entrelaçada com questões de gênero, demonstrando a complexidade das interseções de opressões que podem ocorrer nesses contextos.

UM CHAMADO À AÇÃO CONTRA A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Na esteira das reflexões sobre a experiência de Heriverto e as complexas interseções de preconceitos enfrentadas por ele, somos lembrados/os de que a intolerância religiosa é uma questão que transcende fronteiras culturais e acadêmicas. Como sociedade, devemos nos esforçar para romper com os estereótipos arraigados, promovendo um ambiente de respeito e compreensão em todas as esferas da vida, inclusive nas instituições de ensino superior. A história de Heriverto nos lembra que a educação é um terreno fértil para a transformação, e é através dela que podemos plantar as sementes do respeito, da aceitação e da valorização da diversidade religiosa.

É essencial promover o diálogo aberto, a sensibilização e a educação em torno da intolerância religiosa, de modo que todos possam sentir que suas crenças e práticas religiosas são respeitadas e aceitas. Isso requer uma mudança de mentalidade e um compromisso coletivo com a promoção de um ambiente inclusivo, onde a diversidade de religiões seja celebrada, em vez de temida ou zombada.

Os relatos nos instigam a enfrentar o desafio da intolerância religiosa no ensino superior e na sociedade em geral. Nossa capacidade de superar preconceitos enraizados e criar um ambiente de respeito mútuo será um reflexo do nosso progresso como sociedade. A luta de Heriverto é, em última análise, uma chamada à ação, lembrando-nos de que, juntas/os, podemos criar um ambiente mais inclusivo, onde a liberdade religiosa e a diversidade podem verdadeiramente valorizadas.

REFERÊNCIAS

Amma, Psiquê e Negritude. **Os impactos psicossociais do racismo.** Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

Brasil. Casa Civil. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.htm>. Acesso em: 10 out. 2023.

Fanon, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

Fanon, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. EDUFBA, 2008.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, 2013.

Mata Filho, Valter da. **Estratégias de enfrentamento do povo de santo frente às crenças socialmente compartilhadas sobre candomblé**. Dissertação de mestrado em Psicologia Social – UFBA, Salvador, 2009.

Mitidieri, A. L. **Como e porque (des)ler os clássicos da biografia**. Porto Alegre: EDIPUCRS; IEL, 2010.

Mota, E. G. **Diálogos Sobre Religiões de Matrizes Africanas: Racismo Religioso e História**. Revista Calundu, 2018.

Negrão, Lísias. **Entre a cruz e a encruzilhada: formação do campo umbandista em São Paulo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

Nogueira, S. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

Prandi, Reginaldo. **Herdeiras do Axé**. São Paulo: Hucitec, 1997.

Rocha, J. G.; Puggian, C.; Rodrigues, L. **Religiões de matrizes africanas: dilemas da intolerância na contemporaneidade**. Debates do NER, Porto Alegre, v. 12, n. 20 p. 145-164, jul./dez. 2011.

Rocha, J. G.; Rodrigues, L. **As sagas da intolerância religiosa**. In: Lima, J.; Roberti, A.; Santos, E. (Orgs.) *Pensando a história: reflexões sobre as possibilidades de se escrever a história através de perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.



NARRATIVAS GUAJAJARA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA INDÍGENA

Maria José de Sousa Silva¹
Raimundo Nonato de Pádua Câncio²

Resumo: O objetivo do presente texto é relatar as vivências experienciadas com estudantes Guajajara de uma escola indígena localizada na Aldeia Maçaranduba, Terra Indígena Caru, no município de Bom Jardim-MA. A discussão está centrada em uma atividade desenvolvida com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina Língua Portuguesa, a partir de narrativas da Festa da Menina Moça, que mais caracteriza os modos de ser e viver do povo Guajajara da Aldeia Maçaranduba, o que se deu por meio

-
- 1 Graduada em Pedagogia e Licenciada em Letras-Português, Mestranda da turma 1/2032 do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências de Imperatriz-MA. Docente efetiva da rede municipal de ensino de Alto Alegre do Pindaré e contratada da rede Estadual de Ensino (SEDUC-MA). E-mail: mariajosedesousasilvad@gmail.com
 - 2 Doutor em Educação; docente no Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Atua no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Tocantinópolis-TO. E-mail: nonato.cancio@uft.edu.br

de um diálogo intercultural na escola indígena. Para tanto, as narrativas Guajajara foram produzidas por meio de uma pesquisa realizada pelos alunos do ensino Fundamental e Médio, sob a orientação dos docentes, cujo resultado foi apresentado em um seminário de encerramento do ano letivo de 2021, denominado “Minha cultura, minha identidade”. Os estudantes do 3º ano do Ensino Médio entrevistaram um ancião e a professora de língua indígena, grande conhecedora das festas e rituais. Os dados produzidos foram transcritos coletivamente em sala de aula. Em seguida, foram reorganizados a partir das etapas da festa, gerando uma descrição detalhada. Os discentes também realizaram uma pesquisa na comunidade para reunir fotos que documentassem todo o processo. Tais imagens foram organizadas em slides que ilustravam toda a descrição feita por eles. Com esta experiência, observamos a necessidade de descrição, documentação e registro das narrativas Guajajara, pois a ausência desse material na escola indígena compromete um ensino na perspectiva intercultural, e que de fato valorize e dialogue com os conhecimentos indígenas. Diante desta carência, o trabalho tende a ser desenvolvido com textos que abordam unicamente os conteúdos da cultura não indígena, levando os estudantes à não valorização e ao desconhecimento dos valores de sua cultura ancestral.

Palavras-chave: Interculturalidade. Narrativas. Guajajara.

INTRODUÇÃO

As narrativas indígenas contribuem para a valorização do passado e sua vinculação com o presente, para a vitalidade das memórias e a afirmação das identidades dos diferentes grupos étnicos. No entanto, não é novidade que no Brasil tais grupos vivenciaram e ainda vivenciam tentativas de silenciamento e apagamento de suas identidades, por isso cabe a cada um de nós contribuir para o registro, descrição e documentação dessas narrativas, sempre respeitando a autodeterminação desses povos.

É também nas narrativas de tradição oral que estão materializadas as suas próprias vivências, percepções da realidade, tradições e

valores que permeiam a ancestralidade de cada povo indígena. Toda essa sabedoria passada de geração em geração também pode imortalizar-se e circular em outros contextos, para além dos territórios nativos, quando todo esse conhecimento puder ser registrado.

Ao trabalhar com as narrativas indígenas o professor tem a possibilidade de apresentar aos discentes o universo cultural desses povos, para que estes aprendam a compreender e a respeitar as diferenças e a pluriculturalidade desses grupos sociais. Nessa direção, o objetivo do presente relato de experiência é relatar as vivências experienciadas com estudantes Guajajara de uma escola indígena localizada na Terra Indígena Caru, no município de Bom Jardim-MA.

A denominação Terra Indígena Caru decorre do nome do Rio Caru, afluente do rio Pindaré, que margeia grande parte desse território. A Terra Indígena Caru tem a extensão de 172.666 hectares e foi homologada em 22 de novembro de 1982 pelo Decreto de número 87.843. Nela vive o povo Tenetehar, também chamados de Guajajara e Awá, estes últimos considerados pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) como indígenas de recente contato. A Aldeia Maçaranduba abriga a Escola Bilingue Guajajara, o Posto de Saúde, a sede da Associação Wirazu, a sede dos Guardiões da Floresta, do PrevFogo e das Guerreiras da Floresta. De acordo com depoimentos de vários indígenas, o nome Maçaranduba foi dado por conta da abundância dessa espécie, cuja árvore fornece uma madeira de excelente qualidade.

A discussão aqui apresentada está centrada em uma atividade desenvolvida com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina Língua Portuguesa, sobre a narrativa da Festa da Menina Moça, um dos rituais que mais caracteriza os modos de ser e viver do povo Guajajara da Aldeia Maçaranduba, o que se deu a partir de um diálogo intercultural na escola indígena. Para tanto, as narrativas que abordam os modos de ser e viver Guajajara foram produzidas a partir de uma pesquisa realizada pelos estudantes do ensino Fundamental e

Médio, sob a orientação dos docentes, cujo resultado foi apresentado em um seminário de encerramento do ano letivo de 2021, denominado: “Minha cultura, minha identidade”.

Os estudantes do 3º ano do Ensino Médio entrevistaram um ancião e a professora de língua indígena, grande conhecedora das festas e rituais. Em sala de aula, transcrevemos coletivamente a entrevista a partir das observações e anotações feitas. Em seguida, fomos reorganizando o texto a partir das etapas da festa, produzindo uma descrição detalhada. Tais etapas foram divididas entre eles para serem compartilhadas em cartazes. Os discentes também realizaram uma pesquisa na comunidade para reunir fotos que documentassem todo o processo.

Para a elaboração do presente relato, foram utilizados como recursos metodológicos elementos subjetivos da própria experiência, como a observação, a reflexão e a descrição dos eventos formativos experienciados durante as aulas de língua portuguesa, além de referenciais teóricos relevantes para embasamento dos fatos apresentados.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS E NARRATIVAS INDÍGENAS

As narrativas indígenas são atravessadas por diferentes vozes e identidades e constituem potenciais fontes de informação, enquanto contam histórias. Assim, essas narrativas só podem ser compreendidas por meio do contexto social em que circulam, correspondem a uma entre as muitas manifestações culturais da humanidade, especialmente dos povos indígenas. De modo geral, são transmitidas oralmente, de geração a geração, pelos mais velhos que em seus territórios são geralmente conhecidos como “contadores de histórias”. E é por serem originárias da oralidade, que elas sobrevivem na memória dos contadores.

No entanto, sabemos que por muito tempo os povos indígenas tiveram suas vozes silenciadas pela narrativa do colonizador, que os descrevia e o ficcionalizava conforme sua ótica dominante. Entretanto, essa população tem levantado cada vez mais a voz, começando a registrar em textos escritos as suas próprias histórias que outrora eram transmitidas pela oralidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) já evidenciavam a pluralidade cultural, a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Chamavam também atenção para as desigualdades socioeconômicas e fazia críticas às relações sociais discriminatórias e excludentes que ainda permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao estudante a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997).

A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre as culturas dos diferentes povos indígenas, suas peculiaridades, histórias, temporalidades, cosmologias e interrelações com outros povos. Pois neste país os povos indígenas costumam ser retratados de forma caricata. Em vista disso, em quase todos os componentes curriculares há indicações de trabalho sobre os povos indígenas, preferencialmente de forma transversal e integradora. Em Língua Portuguesa, por exemplo, os “mitos” são mencionados no Campo Artístico-Literário que contempla a leitura, a fruição e a produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística.

De modo mais contextual, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), formulado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que orienta os municípios quanto as bases curriculares para a Educação Infantil, além da formulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) no Ensino Fundamental com descrição das políticas para as diferentes áreas, ressalta que no Maranhão há áreas indígenas e quilombolas, configurando uma diversida-

de riquíssima e possível de ser estudada nas escolas. De acordo com esse referencial curricular, essas comunidades contam uma história para além dos livros e que está bem perto de todos nós maranhenses (MARANHÃO, 2019).

Entre os povos presentes em nosso estado, destacamos o povo Guajajara, que tem suas terras “localizadas na região central do Maranhão, mais precisamente nas regiões dos rios Pindaré, Grajaú, Mearim e Zutiwa” (DUARTE, 2018, p. 7). O termo Guajajara, segundo Gomes (2002), é

Uma palavra que os próprios Tenetehara interpretam como “dono do cocar” - (wazay - cocar; zara - dono). Por certo esse termo foi lhes dado pelos Tupinambá da ilha de São Luís ao se relacionar com os Tenetehara que moravam no médio e no alto Rio Pindaré (GOMES, 2002, p. 49).

Portanto, a palavra Guajajara, escrita em Tupi “wazayazar”, significa “o dono do cocar”. Mas, mesmo que saibamos da histórica presença e da importância desse povo no estado, há que se reconhecer que ainda temos dificuldade de encontrar livros de autores indígenas em nossas bibliotecas escolares e mesmo autores não indígenas que abordam elementos da história, cultura, cosmologia e língua desse povo. Quando há livros de autores indígenas, percebemos que ainda há uma certa desvalorização dessas obras em detrimento de outros autores não indígenas. Tal escassez dificulta ainda mais a inserção de narrativas indígenas na escola, impossibilitando a promoção de uma educação realmente intercultural.

No caso do povo Guajajara, a escassez de registro das narrativas Tenetehara pode contribuir para que os textos e conteúdos da cultura não indígena predominem nas escolas indígenas, o que pode contribuir para a não valorização e o reconhecimento dos valores da cultura indígena ancestral. Daniel Munduruku, importante escritor indígena brasileiro, reafirma que oralidade e escrita se complementam para tornar a memória dos povos originários sempre viva:

Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar esse fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não é atualizada. É preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma delas (isso sem falar nas outras formas de expressão e na cultura de forma geral). E é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se tornar viva e fundamental para os dias atuais (MUNDURUKU, 2011, p. 11).

Nas palavras do autor, oralidade e escrita se conectam, ou seja, uma complementa a outra. Nesse sentido, a escrita torna-se uma forma de expressão capaz de perpetuar a história e a cultura de um povo. Dessa forma, estes indivíduos, que durante muito tempo na literatura tradicional brasileira eram objetos literários em romances idealizados, transforma-se em sujeitos de sua própria literatura. A esse respeito Almeida e Queiroz (2014) sinalizam essa urgência em promover e trabalhar as manifestações literárias indígenas brasileiras, pois

Os indígenas brasileiros, através da aquisição e do domínio da escrita, passam a fazer história, como produção de sentidos para a própria subjetivação. Não há história sem discurso. E a escrita e seus meios são instrumentos que os índios estão utilizando para configurar suas identidades. Identidades não como essências, mas resultantes de processos de identificação do sujeito ao complexo de formação discursivas historicamente (ideologicamente) determinadas (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 203-204)

Esse processo de formação discursiva historicamente determinado a que os indígenas foram e ainda são submetidos, especialmente na escola do branco, é o grande responsável pela visão preconceituosa e estereotipada que os não indígenas internalizam sobre essa população. Por essa razão, torna se urgente o desenvolvimento de um ensino intercultural na escola não indígena, mas principalmente na própria escola indígena.

Candau (2008) defende uma perspectiva intercultural que promova uma educação para o reconhecimento do “outro”, para a possibilidade do diálogo não hierarquizado entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação em que os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diversos grupos socioculturais possam ser negociados culturalmente, favorecendo um projeto comum, em que as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Dessa forma, uma educação intercultural pode favorecer a construção de uma sociedade mais democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Para Catherine Walsh (2001), a interculturalidade é

[...] um processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença (WALSH, 2001, p. 10-11).

Assim, superar a visão eurocêntrica que predominou e ainda pode existir no interior das práticas educativas é um passo importante para não se reproduzir uma concepção dominante sobre o diálogo intercultural, encaradas de maneira superficial, sem de fato enfrentar as relações de poder, que respeite os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença. Um ponto muito importante destacado por Candau (2008) diz respeito ao resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto pessoais quanto coletivas. Para a autora,

Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional (CANDAU, 2008, p. 53).

É importante lembrar que esse processo de “resgate”, que aqui preferimos chamar de vitalização, precisa vir acompanhado de um trabalho que integre as raízes históricas e as novas configurações, sem que haja a sobreposição de uma cultura sobre a outra, pois o objetivo de uma educação intercultural é fortalecer os grupos marginalizados, promovendo uma educação em que o estudante valorize sua identidade, mas sem deixar de reconhecer o outro.

No caso das práticas interculturais aplicadas à educação escolar indígena, Bonin (2012, p. 36) esclarece que “não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável a qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir”. Embora as escolas indígenas estejam vinculadas às práticas pedagógicas mais amplas, é possível construir organizações curriculares e práticas educativas alicerçadas nas diversas formas de pensar e fazer educação, conforme suas especificidades.

Neste sentido, explorar as narrativas dos povos originários na escola, recontadas pelos mais velhos, é uma experiência enriquecedora e necessária para que as crianças e os jovens indígenas conheçam suas tradições e valorizem suas culturas. De acordo com Almeida e Queiroz (2004), o pensamento indígena, expresso em suas formas de ser, ver, dizer, ouvir e fazer, é manifestado em narrativas, e pode também ser colocado em circulação, por meio do texto escrito, para garantir a continuidade e o poder da tradição. Nesse processo, documentar a língua, as tradições, não é torná-las mortas, mas também outra possibilidade de ter a história, de produzir e fazer circular os próprios discursos, de fazer literatura.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM NARRATIVAS GUAJAJARA NA ESCOLA INDÍGENA

Trabalhar em uma escola indígena é uma experiência desafiadora, sobretudo sendo “*caraiu*” (não indígena). Com relação à minha graduação, não me recordo de ter aprendido nas aulas de didática como se dava o processo ensino-aprendizagem dessa população. A única coisa que nos dizem é que se trata de uma educação específica e diferenciada; porém, com escassas formações e sem materiais didáticos, vamos buscando alternativas e situações didáticas que tornem a escola mais significativa para os nossos estudantes, a fim de diminuir o desinteresse dos deles pelo ambiente escolar. Nesse sentido, o diálogo com as professoras indígenas, o apoio das lideranças, e sobretudo a busca de inserção dos saberes ancestrais nas situações didáticas da instituição, tem sido uma busca constante. O presente relato descreve de forma reflexiva uma dessas iniciativas.

Em uma de nossas reuniões de alinhamento de ações para a conclusão do ano letivo de 2021, discutíamos sobre uma antiga inquietação, e que ainda se apresentava como nossa principal angústia: a infrequência de alguns alunos, que mesmo após algumas reuniões, visitas e buscas ativas, resistiam a se fazer presente nas aulas. Tendo em vista essa questão, entre outras, planejamos a ação de encerramento, que seria um seminário denominado: “Minha cultura, minha identidade”.

Nessa organização, definimos que cada turma ficaria responsável por pesquisar, no decorrer do bimestre, um aspecto ou elemento que melhor caracterizasse a cultura Tenetehara para socializar no seminário. Alguns elementos citados foram: o canto, as pinturas, as comidas típicas, os remédios tradicionais, o artesanato, o moqueado das crianças, a Festa da Menina Moça, as organizações presentes na comunidade (Guerreiras da floresta, Guardiões, Prev Fogo, Associação Wirazu), dentre outros. Eu, professora de Língua Portuguesa,

e a professora de Matemática ficamos responsáveis por coordenar o trabalho na turma do 3º ano do Ensino Médio.

Em nosso primeiro diálogo com os estudantes indígenas, vimos que eles demonstraram interesse em pesquisar sobre a Festa da Menina Moça, que é uma herança cultural muito rica. A realização dessa festa possibilita aos Guajajara que se apropriem cada vez mais de seus saberes ancestrais, pois os rituais desenvolvidos trazem muitos ensinamentos. Trata-se de um momento muito significativo e que representa a passagem da infância para a adolescência e vida adulta. É, portanto, um momento muito especial, mas não só como uma atividade cultural, como imagina o *caraiú*; mas sobretudo como representação afirmativa de identidade desse povo. Podemos dizer que se essa tradição ainda existe é porque ela também é um sinal de resistência às invasões, aos conflitos, e de todo ato realizado contra o povo Guajajara.

Nessa nossa primeira conversa, aproveitamos o momento para levantarmos os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a festa. Descobrimos que a maioria dos jovens já havia participado desse rito de passagem, o que nos deixou muito felizes. No entanto, ao indagarmos sobre como a festa era realizada e o significado de suas etapas, percebemos o real desconhecimento dos estudantes sobre esse evento cultural bastante significativo, ou seja, embora eles participem e vivenciem o processo, demonstravam dificuldades em descrevê-lo.

A esse respeito, Daniel Munduruku (2012) enfatiza a importância da cultura para os povos originários, ao dizer que “a arma do índio-falo muito isso para as organizações indígenas hoje é a sua cultura, a sua tradição, e não o *banner*, a camiseta, o boné” (MUNDURUKU, 2012, p. 167). Para o autor, o sentimento de pertencimento, a participação nas tradições, as danças, os cantos, a língua, trazem a verdadeira essência do ser indígena. No entanto, temos notado que alguns estudantes não demonstram mais interesse em se pintar, não se interessam em aprender a língua nativa, manifestando também

certa timidez ao falarem da Festa da Menina Moça. Inclusive tivemos casos de estudantes que relataram não ter participado por falta de vontade.

Na ocasião, todos concordaram em entrevistarmos pessoas que pudessem nos fornecer mais informações sobre a festa. Como sugestão deles mesmos, escolhemos um sábio já idoso e a professora de língua indígena. Naquele mesmo dia preparamos então um roteiro para as entrevistas. E conversamos com os participantes da pesquisa para agendarmos os encontros.

No caso do ancião, fomos ao encontro dele munidos de nossos cadernos de anotação e com celulares para gravarmos a sua fala, o que se deu com a devida autorização. Ele já nos aguardava e nos convidou para nos acomodarmos em uma construção coberta de palha, sem paredes, bastante arejada, que ficava ao lado da casa dele. Na verdade, o que ocorreu foi uma agradável roda de conversa, cuja diálogo fluía como a água de um rio. Nesse processo, ele demonstrou muita satisfação em transmitir sua sabedoria aos jovens e se sentiu valorizado com a nossa visita.

Após informamos o motivo daquele encontro, o *Tumuia* (ancião) pensou por alguns segundos, com olhar fixo no horizonte, como alguém que escava dos labirintos da memória seus mais puros pensamentos. Contou como era feita a “brincadeira” antigamente, sobre as caças que eram utilizadas no “moqueado”, e de como a mandiocaba, um prato preparado a base de mandioca, era feito. Algo que chamou nossa atenção foi o fato desse alimento não ser preparado com qualquer mandioca, pois há um tipo específico para esse prato. E, segundo ele, deve ser preservada pelos Tenetehara, evitando o risco de extinção. Enquanto as palavras brotavam de sua boca como água de nascente, aproveitávamos para beber da fonte de sua sabedoria.

Em alguns momentos, o *Tumuia* falava na língua nativa, e percebíamos que nós, professoras e boa parte dos estudantes, éramos

tomados pela incompreensão. Sua esposa, percebendo que não compreendíamos suas palavras, fazia a tradução. Cabe observar que a falta de domínio da língua indígena tem sido motivo de muita preocupação por parte de toda a comunidade, pois a nova geração já fala com fluência o português, mas não domina, mesmo que superficialmente, a língua nativa, ou sejam a língua de seus ancestrais. Com relação a essa questão, Luciano (2019) considera que um dos principais desafios na educação escolar indígena é fazer para que a escola se torne uma aliada estratégica na valorização das línguas e culturas indígenas, inclusive no enfrentamento e superação das práticas e culturas colonialistas.

O segundo momento de nossa pesquisa foi a entrevista com a professora de língua indígena. A conversa com ela ocorreu na sala de aula dos estudantes. As perguntas foram previamente estruturadas pelos estudantes, a fim de colhemos informações que descrevessem cada etapa da Festa da Menina Moça. Foi um momento de muita aprendizagem, inclusive para nós, professores, embora já houvéssimos participado e presenciado algumas etapas, como a etapa do “moqueado”, consideramos importante destacar que a festa vai muito além disso. A professora indígena relatou a festa desde a fase inicial, quando a menina menstrua pela primeira vez e é pintada de jenipapo pela avó, ou alguma anciã, quando ela deve cumprir um “resguardo”, o que é seguido por uma restrição alimentar, dentre outras tarefas que não podem ser realizadas por ela. Os indígenas acreditam que se tais regras não forem respeitadas, algumas consequências para a saúde e a vida da moça podem ocorrer.

Os ensinamentos transmitidos por aquela matriarca confirmam o que Daniel Munduruku nos diz, que é através do ato de ouvir histórias, que são contadas pelos guardiões da memória, “que nossa gente educa sua mente, de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem” (MUNDURUKU, 2012, p. 71). Nesse

processo, percebemos o quanto o dizer é carregado de significados, pois cada ação, ato de dizer, sugere uma conexão com o sagrado e com os saberes ancestrais.

Conforme o diálogo prosseguia, fomos re-conhecendo os passos seguintes da festa, como a preparação para a mandiocaba (espécie de mingau feito com mandiocaba ralada, arroz e abóbora) e do angu, feito à base de caranguejo. Essa parte da festa conta com a participação da comunidade, desde a extração dos caranguejos até a cerimônia, o que ocorre entre muito canto e dança no salão da aldeia. Tudo foi contado com muita riqueza de detalhes, os quais descreviam desde a escolha das vestimentas, o tipo de pintura, os cantos que podem ser cantados; enfim, percebemos que tudo tem uma razão de ser. E, no processo de transcrição, procuramos descrever pontuando os principais pontos e aqueles que mais chamaram nossa atenção.

Então a professora indígena passou a descrever a última etapa da Festa da Menina Moça, “o moqueado”³. É comum também os meninos que façam a transição para adolescência e se tornem rapazes, e que também eles brinquem junto com as meninas durante o moqueado. Nessa fase são reunidos em grupo indígenas que se tornaram moças e rapazes, para fazerem uma única celebração. Ela nos contou que os preparativos iniciam com a caçada na mata, o que é feito pelas famílias dos jovens e pelos demais indígenas. As meninas também vão junto, porque as anciãs as ensinam a pelar os bichos caçados.

Um dos estudantes perguntou se poderia capturar qualquer animal, e ela esclareceu que não, pois as caças mais adequadas à alimentação para este ritual são: o porcão, o capelão, a cutia, a paca, a “nambu” e o uru. Isso nos fez refletir sobre o quanto é essencial para o povo originário manter a floresta preservada. Cabe destacar

3 O moqueado é uma técnica indígena onde as caças são assadas num enorme jirau-uma espécie de grelha gigante feita com galhos de árvores, montado sobre uma fogueira, num processo lento, onde os animais serão assados bem devagar, a fim de garantir o completo assamento do alimento, sem queimá-lo.

que a Terra Indígena Caru já passou por um processo de desmatamento, mas agora os próprios indígenas fazem a sua proteção, pois sabem que ela é importante para a própria vida e também para que se mantenha essa tradição viva. Isto porque, as caças fazem parte dessa manifestação cultural, e sem a natureza não é possível ter essa diversidade de animais.

Assim, a Festa do Moqueado inicia na sexta-feira à noite com a cantoria. Os brincantes pulam juntamente com os parentes (assim eles se tratam), e por volta da meia noite eles se recolhem para descansar. Entretanto, os demais continuam a festa. Durante o relato da professora indígena, fomos observando como os elementos da cultura vão se integrando e compondo as ações executadas. Como exemplo, no sábado pela manhã os meninos e as meninas recebem a pintura feita pelas mães, avós ou algum sábio. Enquanto a tinta do jenipapo seca, eles e elas ficam em cima de “esteiras”, um artesanato feito de palha de palmeira, que serve para forrar o chão. Em seguida, são vestidos com roupas preparadas para serem usadas naquela ocasião, e são enfeitados com cocares e cordões, compondo um colorido todo especial.

No caso dos meninos, além do cordão no pescoço, recebem também os acessórios que são colocados nos braços e pernas, e as flechas. E, assim como na sexta-feira, são entoados os cantos na língua Tenetehara, compondo a festa, acompanhados de muita alegria na voz dos cantores mais velhos. Há também alguns jovens que os acompanham para aprender, enquanto as mulheres ecoam sonoros refrões, enchendo de beleza a melodia. Esses ritos de iniciação são extremamente importantes, pois são ensinamentos transmitidos pelos mais velhos e vivenciados pelos mais novos. Isso também foi afirmado na fala de Ailton Krenak (1989), em uma entrevista ao autor à revista *Teoria e Debate*⁴, ao dizer que

4 Disponível em: <<https://teoriaedebate.org.br/1989/07/06/ailton-krenak-receber-sonhos/>>

[...] na nossa tradição, um menino bebe o conhecimento de seu povo nas práticas da convivência, nos cantos, nas narrativas. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. Então a criança está ali crescendo, aprendendo os cantos e ouvindo as narrativas (KRENAK, 1989 - Trecho de uma entrevista à revista Teoria e Debate).

Nossa entrevista com a professora indígena seguiu com a descrição do encerramento do ritual, que acontece no domingo pela manhã. Segundo ela, as moças são vestidas com saias brancas e enfeitadas com diversos artesanatos indígenas, ainda mais adornadas que no sábado. Há cordões brancos, cocares e penugem. Já os rapazes são vestidos com calções brancos, recebendo novos cordões nas pernas, braços e pescoço, penugem e flechas. Todos são enfeitados dentro de uma enorme oca. Nesse encerramento, as meninas preparam o angu com a carne moqueada e farinha, que são distribuídos por elas aos mais velhos dentro de “cuias”. Conforme nos contou a professora indígena, essa última fase é ainda mais detalhada e emocionante, pois o canto final encerra com muita emoção a festa. Enquanto eles dançam, os maracás são erguidos, alguns choram e assim a festa chega ao final.

Dando seguimento à nossa atividade, após as entrevistas, na primeira aula fizemos coletivamente o processo de retextualização das entrevistas, reescrevendo as informações produzidas em uma narrativa que descrevia as etapas da festa. Optamos por organizá-las em tópicos, de acordo com cada passo da festa. Dessa maneira, consideramos que seria mais fácil para os estudantes compartilharem o resultado da pesquisa no seminário. Em seguida, eles produziram alguns cartazes com cada uma dessas etapas do ritual. E um dos estudantes sugeriu que pesquisássemos também algumas fotos para produzirmos slide com as imagens que ilustrassem todo o processo que seria apresentado por eles.

CONCLUSÃO

Foi uma atividade na escola indígena que contribuiu para que aqueles jovens compreendessem o real significado da Festa da Menina Moça, e quão importante é sua realização para os Guajajara, principalmente por possibilitar a vivência com as tradições de seu povo. Outro aspecto positivo foi o reconhecimento do valor da memória ancestral, da interação e do diálogo com os “guardiões da memória” como diz Munduruku. Como ponto negativo eu destacaria o fato de alguns jovens ainda demonstrarem desinteresse em participar das festas culturais, das cantorias e dos movimentos indígenas.

Trata-se de uma atividade cujo processo foi de muito aprendizado, desde o planejamento, as entrevistas, até o seminário. Mas é importante deixar claro que embora o seminário, como culminância dessa atividade experienciada com os estudantes indígenas na escola indígena, seja também um importante momento e que propicia a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, os aprendizados no decorrer dos relatos podem ser descritos não como “aulas”, mas sobretudo como vivências interculturais no diálogo com os mestres das sabedorias indígenas, os guardiões da cultura e da ancestralidade da Aldeia Maçaranduba, Terra na Indígena Caru.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz:** As edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: A Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In.: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dala; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. (Orgs). **Povos indígenas e educação.** 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. 1982. **Decreto presidencial de nº 87.846 de 24/11/1982**. Homologa a demarcação da área Indígena Rio Pindaré, no Estado do Maranhão.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 – jan./abr. 2008.

DUARTE, Bonfim Fábio. **Coletânea de narrativas Guajajara**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2018.

GOMES, Mércio Pereira. **O Índio na História do Brasil**: O Povo Tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRENAK, Ailton. **Receber sonhos**. Entrevista concedida à revista Teoria e Debate, n. 07. Disponível em: < <https://teoriaedebate.org.br/1989/07/06/ailton-krenak-receber-sonhos/>>. Acesso: 20 de outubro de 2023.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1.ed. Rio de Janeiro: Morula, Lacerd, 2019.

MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Escrita indígena: registro, oralidade e literatura**. O reencontro da memória. 2011. Disponível no link: <http://revistaemilia.com.br/escrita-indigena-registro-oralidade-eliteratura/>.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural em la educación**. Peru: Ministerio da Educación, 2001. Mimeografado.



O CEMITÉRIO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO INTERDISCIPLINAR DE HISTÓRIA E MATEMÁTICA

Paula Cristina Aquino¹
Dimas dos Reis Ribeiro²

Resumo: O presente artigo apresenta e discute a relevância da interdisciplinaridade como prática central e não secundária no processo ensino-aprendizagem para compreensão de diversos conhecimentos dos Componentes Curriculares dentro das propostas da BNCC, bem como a relevância do cemitério como guardião da memória das cidades e revelador de dados que inferem diretamente na dinâmica das sociedades. Trata-se de uma preliminar da pesquisa em andamento que persegue como objetivo geral investigar como o espaço cemiterial pode dialogar interdisciplinarmente com o componente Curricular História e Matemática em suas diferentes dimensões da vida social, política, histórica e sobretudo estatística, bem como fazer entender que estudar os cemitérios é conservar importantes acervos históricos, pois são testemunhas da História social de uma cidade, fazendo sobretudo

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas/PGFOPRED/CCIM da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Imperatriz. E-mail: paulacristinaaquino@gmail.com
- 2 Orientador, docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas/PGFOPRED/CCIM da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Imperatriz. E-mail: dimas.ribeiro@ufma.br

esse espaço público um lugar rico em memória e colaborador com o processo de conscientização da finitude da vida. O projeto em andamento busca a formação teórica sobre o tema, iniciando primeiramente por uma breve explanação sobre a História da educação brasileira e posteriormente a apresentação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e os Componentes História e Matemática e a possibilidade da interdisciplinaridade entre as duas diante do tema proposto. No âmbito da produção de informações e conhecimentos será usada a pesquisa-ação, pois se trata de um projeto de pesquisa de caráter participativo, metodologia muito utilizada em projetos de pesquisas educacionais, portanto terá como procedimento metodológico a busca pela construção de fontes, documentos e registros, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações. Concluindo assim que, a interdisciplinaridade entre História e Matemática, a primeira com a pesquisa qualitativa e a segunda com a quantitativa se complementam e produzem respostas mais amplas e profundas ao que se propõe pesquisar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Cemitério. BNCC. História. Matemática.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem seu limiar no século XVI, no período colonial, uma educação restrita e sobretudo conduzida pela igreja católica sob a organização dos jesuítas, conseqüentemente dentro de um objetivo religioso. No século XVIII, no governo de D. José I, o seu ministro Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, implantando assim um ensino laico, compreendido agora como competência da coroa. Já com a República, especificamente no governo de Getúlio Vargas, na sua constituição de 1934, pela primeira vez, a educação fundamental, passou a ser direito de todos, obrigatória e gratuita, mas com toda essa trajetória da educação brasileira, sempre se questionou se essa educação formal que segue um currículo pré-estabelecidos pelos órgãos competentes foi e continua sendo formulada para todos?

No século XXI, a BNCC que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, traz em seu corpo várias etapas e modalidades estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade básica com o objetivo de contemplar os estudantes com uma educação democrática, inclusiva e conseqüentemente mais humana, que apesar de legitimada, o documento sofre algumas críticas, sobretudo sobre a ausência da participação social com preocupação de atender alguns grupos de interesses, retomando o questionamento supracitado. Para quem é a educação brasileira?

Em 2017, a BNCC foi publicada através da Resolução CNE/CP n° 2, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular com o prazo de até 2021 ser implementada em todas as escolas. A Base deveria nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil ao Ensino Médio em todo território Nacional. Surgiu então uma grande perspectiva de fazer do estudante um protagonista do seu próprio aprender, para isso a Base apresenta os Componentes Curriculares e a prática da interdisciplinaridade ente eles, influenciada pela Lei n.º 5.692/1971 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 9.394/1996, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fazendo com que as escolas possam abordar conteúdos específicos, porém buscando extrapolar o limite de uma disciplina através do diálogo com outro componente curricular no intuito de ampliar o conhecimento e relacioná-los.

Decidir sobre as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem, deste modo o documento apresenta como uma de suas principais

propostas o trabalho de forma interdisciplinar com os componentes curriculares que compõe o currículo escolar (BNCC, 2017).

Dessa forma, o estudante seria levado a construir outros saberes de maneira mais contextualizada, sem as amarras de conteúdos técnicos, abstratos e direcionados apenas para uma formação especializada de mão de obra. O papel da escola e dos currículos devem ser sobretudo, de trabalhar no indivíduo o seu lado crítico, ético, político e sobretudo humano, e para isso, faz-se necessário a contextualização de um tema ou um objetivo comum entre diversas disciplinas, pois componentes curriculares por si só como a matemática não consegue visualizar ou apreender uma grande parte dos problemas sociais através apenas de números, faz-se mister recorrer às áreas humanas como a disciplina História, para mostrar o que está atrás dos “x”, dos números e dos resultados matemáticos obtidos.

2. OS CEMITÉRIOS COMO INSTRUMENTO PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apesar dos cemitérios serem locais associados essencialmente à tristeza, medo, vazio ou desprezo como comumente presenciamos em relatos orais ou escritos, é possível que esse espaço seja um terreno fértil para vários estudos, principalmente de maneira interdisciplinar, sobretudo após um mundo pandêmico.

Para que isso venha acontecer, faz-se necessário uma compreensão de um novo olhar sobre esse instrumento de estudo, primeiro por parte do professor que com seu lado de cidadão comum que é inerente a ele e isso é muito compreensível, carrega em si concepções do senso comum que lhe traz repulsa e desconforto em se tratar de um espaço que jaz pessoas de diversas épocas, nas mais diversas condições, espaço este que também aciona memórias e dores que atinge todo ser vivente que comumente já perdeu alguém relevante em sua vida.

Posto isso, o próximo passo a se trilhar é fazer chegar a sala de aula, apresentar o cemitério como um espaço de terreno fértil para a pesquisa e estudos, para isso, requer uma tarefa de desconstruir a visão que a sociedade quase em geral tem dos cemitérios e mostrar como esse espaço pode ser objeto de estudo, um recurso informal que pode contribuir para compreensão de diversos conhecimentos nos Componentes Curriculares ou na interdisciplinaridade dele.

2.1 DESCONSTRUINDO UM TABU

Para combater o inimigo é necessário conhecê-lo, com isso, a pergunta inerente é: Por que considerável número de pessoas em diversas sociedades, época e circunstâncias temem os cemitérios?

A primeira relação que fizemos a esse espaço é o da morte, tende-se a temer o que ele representa, uma finitude, uma despedida, uma incerteza. A morte é temida porque é associada a imprevisibilidade.

[...] A morte não vos diz respeito nem morto nem vivo. Vivo, porque existis: morto, porque não mais existis. Ademais, ninguém morre antes de sua hora. O tempo que abandonais não era mais vosso que o tempo que se passou antes de vosso nascimento: e tampouco vos toca. Onde quer que vossa vida acabe, ela está toda aí. A utilidade do viver não está na duração: está no uso que dele fizemos. Uma pessoa viveu muito tempo e pouco viveu. Atentai para isso enquanto estais aqui. Ter vivido bastante está em vossa vontade, não no número dos anos. [...] Tudo não se mexe como vos mexeis? Há coisa que não envelheça convosco? Mil homens, mil animais e mil outras criaturas morrem neste mesmo instante em que morreis (MONTAIGNE, 1991 p. 40).

Dessa forma, a morte deve ser vista como parte natural da nossa vida, fazendo dessa concepção um baluarte para que se valorize mais o viver a cada dia. Devemos recorrer ao epicurismo para entendermos que há coisas que não estão no nosso controle e nem no mais sábios dos homens, por isso se torna contraditório e desnecessário

temer o que não conhecemos. Segundo Epicuro (1973) “Não devemos temer a morte, porque ela nada significa a nós. Um dia todos nós chegaremos ao fim de nossas vidas e, por crer que nossa passagem aqui é breve, precisaríamos aproveitar o melhor do que nos é proporcionado”. Posto isso, o questionamento dito válido deve ser aquele feito sem desdém e por outro lado, com a devida leveza. Se não conhecemos a morte, por que devemos temê-la?

Seria mais inteligente, produtivo e prazeroso aproveitar o que está no nosso controle, que é a vida, a relação com os amigos, o convívio com a família e com a natureza, amar e ser amado, fazer o bem para seu próprio bem, não porque há um julgamento pós morte, outro fator que aguça o medo de morrer associado ao lugar que os guarda, é viver em um mundo cristão punitivo, lembrando a todo minuto o sórdido dia em que deverá se prestar conta.

A morte é meramente a separação dos átomos que nos compõe. Não anuncia, portanto, nem castigos nem recompensas para os homens. Não devemos temer nem a morte e menos ainda, as punições infernais inventadas pela ignorância e pela superstição. A morte é meramente a separação dos átomos que nos compõe. Não anuncia, portanto, nem castigos nem recompensas para os homens. Não devemos temer nem a morte e menos ainda, as punições infernais inventadas pela ignorância e pela superstição (EPICURO, 1973).

Despidos do medo desnecessário da morte e ciente que a cada dia morremos, ela faz parte do ser vivente, presente a cada dia, ao nosso redor e cotidiano, livres de tabus e axiomas, podemos elevar os cemitérios a locais de reflexão, memórias e revelação de muitos dados relevantes para a sociedade, principalmente em um contexto de um mundo pós-pandêmico.

Os túmulos encontrados no espaço cemiterial é uma forma de representar quem foi uma pessoa e o seu legado, além disso, pode-se revelar simbologias presentes no imaginário coletivo dando os seus significados e justificando sua presença em diversos momentos da

vida do indivíduo, além de possibilitar estudos de análise de dados e exploração do próprio local em si, sua estrutura e sua composição, por isso, o cemitério deve ser merecedor de estudo, pesquisa, conservação, valorização e admiração e não ser evitado, desprezado, esquecido ou não citado em locais de debates e produções de conhecimento como a escola e/ou universidades.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA, SEGUNDO A BASE NACIONAL CURRICULAR (BNCC).

O ensino de História no Brasil deve ser remontado desde a independência do país, século XIX, visivelmente de viés positivista, que tratava principalmente assuntos políticos e ciência social dentro de uma construção filosófica mantendo uma proposta de neutralidade axiológica, ou seja, baseado em propostas científicas comprovadas, igualando o estudo de problemas políticos e sociais com os da ciência da natureza.

O contexto para essa percepção histórica das coisas, tem seu limiar no iluminismo, corrente que influenciou em uma das maiores revoluções da História, a Revolução Francesa. Ao acompanhar o caminhar do terceiro estado para o confronto contra o segundo e sobretudo o primeiro estado, entende-se que a aplicação do método científico e da razão poderia resolver problemas sociais e políticos, tornando a sociedade mais igualitária e justa libertando assim a humanidade da ignorância e da opressão.

A ciência era como uma ferramenta para eliminar preconceitos e discriminação, promovendo a igualdade de gênero e raça, pois acreditava-se que através da disseminação do conhecimento e da educação universal, a sociedade poderia alcançar um estado de perfeição moral e política.

Por todo um século, observava-se e questionava-se um único olhar da História, a História contada apenas por uma lente, um olhar

que colocava como verdade a versão das grandes instituições sociais e da classe dominante, nomes escolhidos e enaltecidos, datas importantes com grande significado apenas para uma classe, ou seja, a História era eurocêntrica, elitista e por isso dita oficial.

No século XX, os franceses lançaram uma nova proposta que gerou grande impacto na forma de estudar a História. Uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, que ficaria conhecida como Escola dos Annales, fundamentou um objetivo bastante claro, mudar a visão da historiografia, propondo um novo modelo que faria contraponto com o positivismo.

De maneira lúcida e cristalina, Peter Burke, seu fundador, pretendia eliminar a forma de escrever História de maneira positivistas. Esse novo modelo pretendia dar uma maior dimensão nos temas estudados e conseqüentemente uma maior compreensão da História do homem, uma História mais completa, com ritmos variados com a vastidão de detalhes, perpassando por todas as nuances possíveis. Nessa perspectiva, outras áreas são convidadas a fazer parte do banquete do conhecimento, como a sociologia, filosofia, arqueologia, geografia, da psicologia promovendo assim a interdisciplinaridade.

Com o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, em todo território nacional o professor do ensino de História no país, segundo a BNCC (2017) “deve estimular o aluno a **compreender acontecimentos históricos, relações de poder** e processos, assim como mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas ao longo do tempo e em diferentes espaços.

O ensino de História, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é pautado em promover a cidadania, trazendo inferências do passado, abordando o respeito pelas estruturas constituídas com o tempo, e pensando em **como construir uma sociedade melhor para si e para as próximas gerações**

Nesse contexto, é importante ressaltar que a base curricular do país que se diz zelar pela cidadania, cujo conceito segundo Dalmo de Abreu Dallari: “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”, não o fez no âmbito da sua elaboração, ferindo assim a tão defendida democracia no momento em que a sociedade não teve oportunidade de participar da definição do documento, tornando-se opaco o que deveria ser transparente e límpido aos olhos do cidadão.

4. O ENSINO DA MATEMÁTICA, SEGUNDO A BASE NACIONAL CURRICULAR (BNCC).

Segundo a BNCC, há dez que devem ser inseridas como base ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e cumpridas, obrigatoriamente, para que a educação no Brasil atinja níveis mais elevados de ensino, **preparando melhor os alunos** para a sociedade. A respeito do ensino da Matemática, muitas mudanças foram feitas, talvez porque foi o componente curricular mais queixado pela sociedade no que trata da distância da teoria e a prática.

Uma das maiores mudanças foi a que se trata diretamente dos conteúdos, além do professor fazer o aluno desenvolver o lado matemático convertido em leitura, compreensão e transformação das fórmulas, das incógnitas para que o conhecimento matemático esteja o mais próximo da realidade e desde a fundamental primeira fase como a álgebra, probabilidade e estatística. Conforme a BNCC (2017) “a Matemática é conceituada como ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos e, ainda, uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções”.

No caso da estatística, a BNCC demonstra um grande interesse de se aliar a matemática com as pesquisas, comparações e inter-

pretações de dados e por fim produção de textos para explicação de resultados, não apenas reproduzindo dados, mas fazendo o aluno ter uma postura ativa.

No caso da pesquisa estruturada, sabe-se que há todo um processo de estudo pautado em etapas, dentre elas há os estudos estatísticos. A estatística é o ramo da matemática que trata da coleta, da análise, da interpretação e da apresentação de massas de dados numéricos, e procedimentos estatísticos. A Base deixa evidente a necessidade de se aprender essa parte da matemática simulando pesquisas e passando pelas etapas de investigação e coleta, organização e tratamento de dados, até chegar a um resultado que precisará ser representado e comunicado ao público de interesse.

A Matemática em seu ramo da Estatística tem grande poder de formar no cidadão uma consciência crítica de duas formas, primeiro fazendo-o entender como as ideias e conceitos são produzidos e apresentado à sociedade, e segundo criando os seus próprios argumentos, através de dados e interpretações fornecidas por essa área do conhecimento. Por fim, reconhece-se que a tecnologia que perpassa por todas as áreas do conhecimento e cada vez mais presente em nosso cotidiano está inserida diretamente no mundo da matemática, seja construída por ela ou entendida em sua funcionalidade através dos cálculos matemáticos.

5. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ATITUDE REPARÁVEL PARA A FRAGMENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS.

Nem sempre a **interdisciplinaridade** foi defendida na educação brasileira, sendo timidamente abordada na década de 70 do século XX, porém a Lei de Diretrizes Básicas de 1996 passou a ser mais presentes nos diálogos entre os pedagogos e professores.

Trabalhar de maneira interdisciplinar significa desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras

áreas de conhecimento, nada fácil, muito menos rápido, faz-se necessário a sensibilidade dos professores em reconhecer o conteúdo pertencente às diferentes áreas e encontrar uma forma de dialogar de maneira equitativa com o cuidado de não engrandecer um componente curricular em detrimento do outro, talvez por isso, a interdisciplinaridade é pouco conhecida e muito pouco aplicada.

Apesar de não muita aderida, a interdisciplinaridade entre componentes curriculares aparentemente bem distintas é possível e muitas das vezes necessário para uma maior compreensão da temática estudada. Esta interação pode se completar no sentido de inteirar algo que um componente por si só não conseguiria e até de suplementar no sentido de acrescentar, como a História que acresce uma visão crítico-social e de maneira reflexiva interpreta um dado colhido pela matemática de maneira estatística.

Os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais (PCNs).

Dessa forma, a interdisciplinaridade pode levar professores dentro de um interesse comum a se apoiar, somar o conhecimento de uma área com outra, oferecendo assim uma nova forma de ensinar, compartilhando o dever de oferecer os conteúdos de maneira diferente e completa ao ser discente, ultrapassando os limites da sua disciplina e sobretudo levando o aluno a pensar de maneira mais ampla e construir saberes críticos e relevantes. É nesse sentido, que as fragmentações que dificultam a compreensão de mundo pelo aluno, deve ir sendo eliminada até a prática da interdisciplinaridade se tornar comum e peça chave para o ensino-aprendizagem e não coadjuvante nos projetos escolares como verificamos atualmente.

6. O CEMITÉRIO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO PARA REALIZAÇÃO DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA E MATEMÁTICA.

É claro e notório a ausência em escolas públicas e privadas, tanto no ensino fundamental segunda fase e no ensino médio, projetos utilizando o cemitério como espaço pedagógico e de aprendizado para diversos componentes curriculares ou de maneira interdisciplinar. O estudo do cemitério e suas necrópoles oferece a possibilidade de enxergar naquele lugar que de maneira bem ampla passa uma sensação de medo, tornar-se um espaço que receba um olhar científico, histórico, geográfico, filosófico e artístico, ou seja, uma apreensão que vai além de um espaço vazio ou de desprezo como comumente presenciamos em relatos orais ou escritos.

O projeto deve despertar como o cemitério pode ser um espaço de estudo para contribuir com a compreensão de diversos conhecimentos de maneira interdisciplinar entre o Componente Curricular de História e Matemática. Primeiramente faz-se necessário investigar como o espaço cemiterial pode dialogar interdisciplinarmente, sendo esse um exercício dos professores levando em consideração suas diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Diante o exposto, nota-se que o potencial de investigação em diversas áreas tendo o cemitério como espaço de estudo aumentou vertiginosamente, cabendo ao professor usar de suas artimanhas, no sentido de fazer acontecer o aprendizado de acordo com o contexto que é apresentado a ele, que segundo FRANCO(2012), “por ora, reiteramos também a necessidade de uma prática docente reflexiva e articulada às questões do cotidiano escolar, do aluno, e de seus contextos, e rumo à construção de uma consciência social. Entende-se então que a prática investigativa constitui o modo de produção

e organização dos conhecimentos, seja em âmbito local, nacional e até global.

Não há ensino sem pesquisa. Pesquisa-se para conhecer o que ainda não se sabe e comunicar ou anunciar o novo. Outro saber fundamental a experiência educativa é em relação a sua natureza. Como educador é necessário compreender a clareza de sua prática e que o ato de ensinar exige comprometimento. A busca da autonomia vai se constituindo na experiência de inúmeras decisões, que vão sendo tomadas ao longo do tempo. A autonomia enquanto do ser para si é um processo, é vir a ser. Nesse sentido, a “Pedagogia da Autonomia”, tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade e principalmente da liberdade (FREIRE, 1996, p. 32).

Diante o cenário pandêmico exposto para ilustrar a riqueza do espaço cemiterial nas diversas áreas do conhecimento, o presente artigo pretende refletir e discutir a interdisciplinaridade entre o componente curricular História e Matemática, reconhecendo a relevância dos estudos investigativos face aos acontecimentos no Brasil e no Mundo, diante tantos desdobramentos que atingiu e continua atingindo a sociedade como um todo que inclui o próprio aluno e seus familiares. Trazendo assim para sua realidade estudos e análises tendo como ferramenta as disciplinas supracitadas e o tema proposto.

Ao aluno será oferecido o conhecimento e posterior prática de coletar dados, seja em vídeo ou áudio sobre vivências de uma ou de mais pessoas relativos a determinadas conjunturas, processos ou acontecimentos relevantes. Valendo-se de DELGADO (2006, p.15) A chamada História oral é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações”.

Com isso, evidencia-se através dessa pesquisa a compreensão de uma dada realidade em uma perspectiva ampliada e variada acerca

do assunto. A princípio, o envolvimento dos alunos e da família sobre a experiência de estudar o cemitério desperta a reflexão principalmente sobre um ditado popular que ecoa por diversas partes do país, “*estamos todos no mesmo barco*”, ditado esse passivo de análise e ponderações principalmente na compreensão de até que ponto tal ditado minimiza principalmente o papel do governo nas diversas esferas, camufla privilégios de determinadas classes e esconde a forma mais cruel do sistema capitalista que em meio ao caos ainda lucra de diversas formas. A pesquisa permitirá uma série de descobertas possível a cada dia que se passa, seja de cunho político, social ou econômico.

Ademais, é possível trabalhar com os alunos uma pesquisa documental e fotográfica para a identificação dos túmulos no Cemitério Bom Jesus, identificá-los e fazer um levantamento de sua trajetória em vida, com o devido respeito e consentimento da família. Sendo assim, um trabalho que parte da escola e extrapola seus muros, prestando um serviço científico à comunidade, mas sobretudo de solidariedade e de reconhecimento de tantas perdas.

No que tange a matemática, o presente artigo evidencia a contribuição de maneira interdisciplinar com o ramo da estatística que diante os relatos orais possa colher os dados e cruzar com a quantidade de mortos enterrados em cemitérios da cidade, seja público ou privado, nesse caso o Cemitério Bom Jesus, com o objetivo de corroborar com a percepção do indivíduo acometido pelo acontecimento vivido de perto em nossa cidade.

A estatística pode ser usada para levantar os dados colhidos e relacioná-los a fatos e números, prática que não poderiam ser analisados apenas por estudos qualitativos, pois além de contabilizar os mortos, pode-se investigar outros dados relacionados direta ou indiretamente ao cemitério e à demografia da morte.

Contudo, o presente artigo reconhece que há uma lacuna nas pesquisas de cunho cemiterial, por um certo descaso, podemos dizer até por um certo preconceito, porém, segundo, BORGES (2017), “o

cemitério é um universo multicultural, lá existe uma variedade muito grande de conhecimento que você pode adquirir”. Nos cemitérios é possível resgatar a memória de pessoas que de alguma forma fez parte da História das cidades, refletem valores de gerações passadas, perpetuam famílias e suas raízes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BORGES, Maria Elizia. **O cemitério como museu a céu aberto**- VII Congresso Internacional Imagens da morte: tempos e espaços da morte na sociedade, Brasil, São Paulo. 2016. recurso digital.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**: elaboração e formatação. 14. ed. Porto Alegre: [s.n.], 2006.

MONTAIGNE, Michel. **Os Ensaios**. Trad. Sérgio Milliet: São Paulo. Abril Cultural, 1972. Col.: Os Pensadores, v. XI.

SANTOS FILHO, José Camilo e Gamboa, Silvio Sanchez (Org.) Pesquisa educacional. **São Paulo**: Editora Cortez, 2009.



O CURRÍCULO COM FOCO NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS ATÍPICAS NO AMBIENTE REGULAR DE ENSINO

Frank Sérgio Vaz ¹

Jamelle Esthefannie Lima Silva ²

Francisco de Assis Carvalho de Almada ³

Resumo: O estudo em questão visa refletir sobre a necessidade de adaptação curricular que contemple as crianças com desenvolvimento atípico nas escolas de ensino regular. A presença de crianças com desenvolvimento atípico nas escolas infere novos desafios para toda a estrutura escolar que precisa promover a inclusão de forma qualitativa, valorizando as diferenças e a partir dessas particularidades, desenvolver estratégias e metodologias que favoreçam o desenvolvimento de todas as crianças. Metodologicamente este estudo se estruturou por meio da pesquisa bibliográfica tendo como

-
- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED). Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz. Frank.vaz@discente.ufma.br
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED). Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz. Jamelle.lima@discente.ufma.br
 - 3 Licenciado em Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação. Professor Adjunto IV da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – Campus de Imperatriz. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz. E-mail: franciscoalmada@uemasul.edu.br.

aporte teórico os pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vigotski. O autor tem considerações importantes no campo da defectologia e propõe uma intervenção pautada na superação e compensação das limitações. Para isso, estímulos externos, presentes na cultura e sociedade são fundamentais. Nessa esteira, abordando o currículo escolar e a educação especial nos fundamentamos em Costa (2011), Monteiro (2014), Santiago (2006), Silva (2003) dentre outros que contribuíram significativamente nessa discussão. A partir da análise realizada, concluímos que a adaptação curricular favorece o desenvolvimento de crianças atípicas. Contudo, a implementação de uma rotina inclusiva na escola ainda tem seus percalços, um deles está atrelado à visão objetivista de currículo que ignora as diferenças e se reflete nas práticas educativas e pedagógicas.

Palavras-chave: Currículo. Teoria Histórico-Cultural. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Na literatura, podemos encontrar diferentes concepções de currículos e tais visões nos ajudam a entender como funcionam e se estabelecem as relações pessoais e de poder dentro da escola (Apple, 1989, 2006; Arroyo, 2011; Moreira e Candau, 2003). Nesse sentido, convém diferenciar as formas com que esse currículo se apresenta na lógica escolar, destacamos aqui o currículo prescrito e o oculto.

Currículo prescrito é o que facilmente encontramos, pela sua sistematização abrangente, expresso nos documentos oficiais, livros didáticos, diretrizes. Já o currículo oculto se configura nas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar e tem um caráter mais informal (Silva, 2003). Contudo, é praticado rotineiramente de forma implícita, não necessitando de registro formal que respalde sua implementação.

Segundo Silva (2003 p. 78), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer

parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Dessa forma, valores e princípios compõem o currículo oculto, o que acaba refletindo no comportamento e na visão de mundo que os indivíduos têm de si e da sociedade. Ao passo em que observamos e analisamos essa formação curricular e suas reais consequências, reconhecemos a perpetuação de ideias e concepções que não privilegiam a diversidade cultural, de raça, cor e gênero. Tal realidade, torna-o uma ferramenta de exclusão e, nesse âmbito, os conteúdos e a forma que são conduzidos dentro da escola refletem o esvaziamento da escola do compromisso com uma educação que se paute na inclusão, reiterando, assim, o esquecimento de determinados grupos sociais.

Essa concepção segregacionista do currículo também atinge negativamente aqueles que são neurodivergentes⁴. Estes, por muito tempo, foram impedidos de frequentar as escolas comuns e eram colocados em instituições de cunho psiquiátrico para acompanhamento clínico, sem a menor possibilidade pedagógica que pudesse estimular avanços nas suas condições psíquicas e emocionais (Gomes e Barbosa, 2020).

A legislação no Brasil modificou essa realidade para que pessoas de desenvolvimento atípico⁵ pudessem frequentar as escolas regula-

4 A expressão é derivada do termo “Neurodiversidade”. Este, foi postulado pela socióloga australiana Judy Singer. A autora compreende neurodiversidade como condições neurológicas diferentes do “padrão” e essas são variações naturais. Sendo dispensável tratamentos clínicos invasivos e a busca pela cura. Esse entendimento classificou as diferenças como categoria social (Alencar; Barbosa; Gomes, 2021, p. 2125-2142).

5 O termo desenvolvimento atípico pode ser usado devido à presença de necessidades especiais (deficiência física e mental), quando as características do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem provocam prejuízos, desde a superdotação até as limitações para o acompanhamento das atividades curriculares, relacionadas as condições, disfunções ou deficiências e/ou dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica específica e que exigem a utilização de códigos de comunicação diferentes dos usados com a maioria dos estudantes (Callonere; Ferreira Rolim; Hübner, 2011 p. 87-102).

res, mas a luta ainda continua, por um espaço escolar, como instância formadora, realmente inclusiva, capaz de produzir um desenvolvimento significativo. Não obstante, o atendimento especializado é crucial para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e garantir a participação dos alunos considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2009).

Feito essas considerações, destacamos que a visão de um currículo com foco unicamente nos conteúdos tem se tornado cada vez mais ultrapassada diante da diversidade encontrada nas salas de aulas. Para cumprirem seu papel, os profissionais da educação, especialmente os professores, precisam considerar a heterogeneidade discente como fator relevante para a aprendizagem.

A versão finalizada de um currículo se faz dentro do parâmetro citado e da proposta pedagógica da escola. Fato esse, que implica a necessidade de gestores e professores observarem a diversidade regional e as especificidades próprias daquele núcleo escolar onde está assentada a instituição de ensino. Neste contexto, se destacam os desafios da construção de um currículo que se pautem em uma escola inclusiva, o que são muitos, pois perpassam pela legislação, adaptações físicas-estruturais e logística da escola.

Importa salientar a necessidade de reconhecer as especificidades que se formam da heterogeneidade dos sujeitos que constituem os espaços escolares, em específico neste estudo, as crianças. Crianças que se diferenciam tanto em suas características oriundas dos fatores culturais, sociais e econômicos, quanto por condições de deficiências que lhes impõem uma limitação frente ao processo de aprendizagem. Sobre essas últimas citadas é que se propõe este trabalho, discutindo sobre a necessária educação inclusiva que ainda é um processo lento, em construção de uma lógica curricular que acolha as diferenças.

É principalmente na proposta curricular-pedagógica que a criança deve ser contemplada de maneira a desenvolver-se integral-

mente. E independentemente de típica ou atípica, ser vista como uma criança que na escola merece ser o centro da intencionalidade das práticas pedagógicas.

Para a criança que dialoga com seus pares, interage com os adultos e com o mundo ao seu redor, a escola não é um mero espaço de reprodução dos conhecimentos historicamente acumulados. Mas, um espaço rico em vivenciar experiências que une família e sociedade em prol de desenvolver a autonomia necessária para a construção do conhecimento (Monteiro, 2014, p. 21).

Para discutir sobre essa temática, privilegiamos como base teórica a perspectiva de desenvolvimento humano postulada pela Teoria Histórico-Cultural do pensador russo Lev Semionovich Vigotski. No âmbito da psicologia de crianças atípicas, enquanto esse público era visto apenas como portadores de falhas e funções subtraídas, Vigotski levantava uma duplicidade que vai além das condições limitadoras impostas por determinada deficiência.

Ancorados na perspectiva vigotskiana entendemos que ao mesmo tempo em que a deficiência produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, ela produz estímulos para caminhos alternativos de adaptação. O que permite agir indiretamente para a superação das dificuldades, decorrentes de determinada deficiência, e alcançando o equilíbrio por meio de nova ordem (Vygotski, 2011).

Nesse prisma, este estudo pretende refletir sobre a necessidade da adaptação curricular para a inclusão de crianças atípicas no ambiente regular de ensino. Haja visto que o currículo se configura como um eixo estruturante da escolarização e das práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas ou ordem que são determinantes (SACRISTÁN, 2013). No Brasil, atualmente, o currículo escolar se forma e se desenvolve a partir das orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) que embasa as propostas curriculares da educação básica e superior.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O atendimento especializado ainda é um desafio para as escolas públicas, e quando não há um conhecimento real sobre o processo de desenvolvimento de cada aluno atípico, a escola não consegue satisfazer suas necessidades de aprendizagens, o que preocupa e imbrica o sistema de ensino como espaço que os recebem, mas que não consegue realizar um processo de mediação que lhes acrescente significativamente.

Diante disto, ao analisarmos o contexto histórico de ampliação dos estudos da temática em tela, reconhecemos a contribuição de Vigotski, ao adentrar nesse prisma, diante de um contexto em que se prevalecia uma ideia taxativa de inatismo quanto ao desenvolvimento de pessoas com deficiências, principalmente, as de cunho neurológico, ele rompe então com essa visão por meio dos seus estudos sobre a defectologia. O autor dedicou tempo em analisar o desenvolvimento psicológico de crianças com necessidades educativas especiais. Vigotski incorporou um movimento de uma defectologia dinâmica, enfatizando que:

[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo (Vigotski, 2022, p. 31).

Nessa visão, considera-se que a plasticidade do organismo, sua capacidade de adaptar-se frente à diferentes condições, é capaz de superar limitações com fim na compensação. Nesse sentido, segundo Vigotski, o foco das pesquisas e estudos não deve ser determinado pelo lado negativo da limitação. Mas, pelo pensamento de que qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação ou superação. Logo, recursos compensadores podem ser elaborados para a superação e desenvolvimento da criança com deficiência.

Dessa forma, podemos inferir que a compensação de determinada falta e superação das limitações são possíveis no campo social e cultural. Ou seja, onde ocorrem as interações sociais entre as crianças com deficiências e aqueles que poderão ajudá-los a alcançar um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Não é um processo de esforço simplesmente individual e condicionado a aspectos biológicos.

Nesse viés, a cultura se revela um campo fértil na criação de sistemas singulares que favoreçam o aprimoramento de crianças com deficiência. Vigotski (2022), aponta a língua de sinais para a comunidade surda e o braile para os cegos como formas culturais dessa natureza. São sistemas que detém processos psicológicos diferentes, mas cumprem a mesma função social dos demais que se utilizam da fala e do olhar para ler e se comunicar.

Considerar o bojo dos paradigmas vigotskiano na proposta curricular enquanto construção coletiva, sem segregacionismo, talvez seja uma forma de avançarmos na educação inclusiva. Para Costa (2006), adotar a concepção vigotskiana é apostar no desenvolvimento dos sujeitos com necessidades educativas especiais, utilizando o conceito dinâmico da inteligência que é capaz de se modificar. A autora chama a atenção para a base histórico-cultural de Vigotski como elemento fundamental nesse processo. Segundo Vigotski o material humano possui uma infinita plasticidade em um meio social corretamente organizado.

Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não deve ser entendido como uma forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio” (Vigotski, 2018, p. 284).

Essa premissa nos leva a considerar que além de não ser espontaneísta, o processo educacional exige uma orientação sistemática

para que se cumpra a apropriação do conhecimento. Nesse contexto, enxergamos a escola como um ambiente social rico em interação das crianças junto aos seus pares e também um campo onde há um profissional capaz de ajudar as crianças através do ensino: o professor e a professora.

Esses profissionais da educação, devidamente capacitados e sensíveis às particularidades dos seus alunos, são capazes de levá-los a um desenvolvimento significativo. Embora haja condições naturais que dificultem a aprendizagem por uma via comumente utilizada, entendemos que há possibilidades alternativas dentro de uma perspectiva social e cultural. Concordando com Santiago (2006) entendemos que a lógica do planejamento curricular da escola precisa ser invertida a fim de contemplar os sujeitos em suas diferenças, desencilhando-se de estruturas normativas e considerando as condições reais da escola e dos seus atores. Intervindo para além das condições limitadoras. A educação inclusiva é exequível dentro de parâmetros que não se resumem ao fator estritamente biológico do sujeito. Mas, das relações que este tem com o meio. Logo, esse meio precisa estar devidamente organizado e orientado.

Os conceitos definidos por Vigotski, principalmente o de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁶, são fundamentais para a educação de modo geral. Segundo Costa (2006) a ZDI dignifica o processo de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. No sentido da educação especial, valoriza não somente o professor da escola regular, mas, todos aqueles profissionais que atendem a criança atípica de maneira multidisciplinar e corroboram para que se desenvolva qualitativamente.

6 O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (Vigotski, 2006, p. 112).

A partir de um ponto de vista histórico, podemos evidenciar uma luta para que condições neurológicas atípicas pudessem ser analisadas como uma diferença que não invalida o sujeito de aprender e socializar com seus pares. Malgrado, tenha sido e ainda seja um processo lento e que dependa da sociedade como um todo, enxergamos avanços nessa realidade.

Pensar nessa perspectiva de currículo discutida, que privilegie a heterogeneidade no âmbito escolar é considerar este espaço como fecundo para o desenvolvimento de todos, de forma qualitativa. No currículo escolar, as crianças com condições naturais diferentes precisam encontrar suporte, bem como orientação dos profissionais que são atores importantes nesse processo. Dessa maneira, cabe repensar a construção do currículo numa perspectiva inclusiva que seja ampla. Ou seja, que envolva tanto os aspectos físicos-estruturais como a adaptação pedagógica que requer cada especificidade.

Nesse entendimento, o currículo compreende muito mais que um rol de conteúdos sequenciados, mas um campo em que a inclusão pode tomar parte e promover a socialização e o salto qualitativo no desenvolvimento de crianças atípicas. Para isso, implica uma construção coletiva que envolve todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional. Rompendo com o preconceito e discriminação que possam se propagar nesse meio.

LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O direito ao acesso à educação básica regular foi marcado no Brasil na terceira publicação da Lei de Diretrizes de Bases 9.394/96. Essa nova versão dialoga com a recém promulgada Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 208, inciso III, que garante: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Assim, as escolas assumem então a responsabilidade de se adequarem para receberem alunos com deficiência. Cabe salientar o que precisa ser somado ao ato de receber esses alunos, o que implica a transformação da escola como instituição com múltiplas diferenças reconhecidas por lei, buscando por métodos e estratégias, na perspectiva de uma educação inclusiva, para garantir a permanência, apropriação de conhecimento e sucesso no contexto escolar (Marques e Duarte, 2013).

Tal realidade deveria ser entendida diante sua garantia na CF/88, tendo em vista que nela está prescrito o direito a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 prevê no capítulo V critérios específicos para que os alunos tenham o suporte necessário para vivenciarem uma experiência inclusiva nos estabelecimentos de ensino do país.

No que se refere a educação especial na educação básica, as Diretrizes Nacionais no Parecer CNE/CBE nº 17/2001, preveem ações no contexto político, pedagógico, técnico-científico e administrativo. Essas atualizações regem a educação especial apresentando seus fundamentos, princípios e política educacional. No que diz respeito ao currículo, o documento esclarece:

O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica de educação. Isto nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser aquela entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva (Brasil, 2001).

Fica claro, que o currículo deve atender as demandas específicas que garantam a participação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além de garantir atividades que promovam

essa inserção. As diretrizes versam sobre a parte diversificada que deve contemplar as características dos alunos. Portanto, o currículo não é ou não deveria ser algo taxativo, imposto de maneira a não possuir flexibilização necessária para englobar todos no processo de ensino.

A Lei nº 10.172, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), sua primeira versão, que tem no rol do seu conteúdo metas e objetivos para os diferentes segmentos e níveis de escolaridade. No que contempla a Educação Especial, o documento reforça o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais no ambiente regular de ensino. Um dos objetivos e metas da lei, referentes à inclusão, é a incrementação de salas de recursos com foco no auxílio pedagógico, favorecendo e apoiando a integração dos alunos com deficiência ou desenvolvimento atípico nas classes regulares.

A equidade buscada nesse contexto é proporcionar a todas as crianças uma socialização não segregacionista. Ou seja, que erradique completamente a ideia de que por ser diferente não é capaz de aprender e socializar com colegas na classe regular. A sala de recursos, nesse sentido, precisa ser entendida como atendimento multidisciplinar, em regime colaborativo com a escolaridade regular para que a inclusão aconteça respeitando as diferenças, porque elas existem. Mas, não podem e nem devem ser motivos de segregação social.

Constatamos os resultados de medidas inclusivas pelo que foi exposto no documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Neste documento é apresentado um diagnóstico, de âmbito nacional, das matrículas de crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais. O resultado foi uma elevação das matrículas. Além disso, o texto reforça a prática do atendimento especializado acontecendo na escola regular, fundamentando-se na Declaração de

Salamanca⁷ que proclama as escolas regulares com orientação inclusiva como os principais meios de superar atitudes discriminatórias.

Nesse sentido, a Resolução nº. 4/2009 do CNE dispõe do funcionamento das salas de Atendimento Educacional Especializado no contraturno em que a criança tem matrícula na classe regular ou em centros públicos ou privados que sejam conveniados às secretarias de educação. É importante que a Secretaria de Educação mantenha uma relação de acompanhamento e suporte às salas de Atendimento Especializado (AEE), uma vez que é dever do Estado garantir que se cumpra essa medida importante para uma educação inclusiva que atenda as especificidades de cada aluno/a matriculados nessa modalidade de atendimento.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 aborda a educação especial e o atendimento educacional, além de outras providências. Esse decreto reafirma as garantias de uma educação inclusiva, incorpora o atendimento educacional especializado à proposta da escola sempre priorizando essa ação na escola regular.

Contrariando a toda essa perspectiva, o Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020 instituiu disposições que favoreciam a criação de escolas e classes especializadas por parte de estados e municípios com apoio financeiro e logístico da União. Na prática, os alunos teriam atendimento especializado com recursos, salas adaptadas e professores capacitados. Mas, fora do convívio dos seus pares e consequentemente impossibilitados de socializar e interagir com eles. A medida teve caráter segregacionista e dividiria a escola em dois

7 Como forma de ampliar a discussão iniciada na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a ideia de “educação para todos”, realizou-se em Salamanca, Espanha, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde foi elaborada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais”, que indica a difusão dos preceitos neoliberais, sob a forma de políticas públicas. A Declaração de Salamanca (1994) oferece um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva (Breitenbach; Costas, Honnef, 2016, p. 359-379).

mundos no qual a discriminação e a rejeição teriam campo fértil para se propagarem. No entanto, o texto foi revogado pelo Decreto nº 11.370 de 2023 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

A Base Nacional Comum Curricular é o principal documento norteador do currículo em todo o território brasileiro. O documento normatiza as competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos estudantes nos diferentes componentes curriculares. Além disso, apresenta campos de experiência, etapas de ensino e metas que devem incorporar a proposta pedagógica.

Como se espera de qualquer guia sobre as práticas pedagógicas no ambiente escolar, a BNCC aborda a educação inclusiva. A princípio, quando elenca as decisões quanto a organização de currículos e propostas pedagógicas nas modalidades de ensino, sendo a educação especial uma delas: “Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância” (Brasil, 2017, p.17).

Considerando a vasta estrutura da BNCC, a abordagem da educação especial é feita de forma fragmentada e rasa. Segundo Froehlich e Meurer (2021), o termo “educação especial” é mencionado apenas duas vezes e feita alusão à educação inclusiva quando se fala em equidade. Não há um enfoque voltado à Educação Especial. As autoras questionam os objetivos e metas que no documento se revelam nas competências que os alunos devem desenvolver. Se para a educação especial seriam as mesmas. Diante disso, afirmam haver lacunas e equívocos na proposta pedagógica da Base e pontuam que isso reforça a ideia de que a Educação Especial é apenas um apêndice da Educação Básica.

Essa perspectiva é preocupante, uma vez que a BNCC tem caráter normativo e reflete de maneira significativa sobre as propos-

tas curriculares dos estados e municípios. A falta de uma abordagem mais ampla e contextualizada imprime um caráter de exclusão dentro do documento.

Diante disto, se o currículo se esvaziar da visão inclusiva, pode ser que influencie e enquadre as relações que se constroem na escola. Tratando-se de um cenário preocupante, uma vez que, pode ocasionar uma visão mais integradora que inclusiva, não havendo uma flexibilização curricular focada nas particularidades dos alunos (Costa, 2011).

Nesse sentido, vale destacar que reconhecer as limitações e preparar uma abordagem flexível para que o aluno com necessidades educativas especiais se desenvolva depende de uma mobilização coletiva da escola. Não se restringe apenas ao professor regente da sala regular. Portanto, faz-se necessário verificar se há o devido diálogo entre os profissionais da sala de AEE com o professor e a professora regente. Esse diálogo também perpassa a coordenação pedagógica da escola que é um importante agente colaborativo dos professores dentro do ambiente escolar.

Uma pesquisa desenvolvida por Silva e Sousa (2022) mostrou que para as crianças com transtorno do espectro autista a adaptação na sala de aula regular requer trabalho especializado a fim de se obter intervenções qualitativas para que a criança se desenvolva. Além disso, as autoras observaram que não há um padrão ou jeito certo de se aplicar a todos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mas, que é necessário analisar as especificidades de cada um e intervir dentro das suas particularidades. Outro fator, relevante, destacado é a promoção mobilizada pela gestão escolar de um ambiente inclusivo de aceitação e respeito. Onde todos valorizem o sucesso e desempenho educacional de todos os estudantes.

Dentro da perspectiva inclusiva, é nítido que o currículo não se enquadra somente na organização dos conteúdos curriculares. Mas, nas ações estabelecidas dentro do ambiente escolar e que envolve

todos os partícipes que integram esse meio. Os valores, a ética e o apreço pela diversidade devem ser difundidos entre todos os atores do ambiente escolar bem como um olhar pedagógico voltado para a superação dos alunos com alguma limitação.

Nesse cenário de luta em prol da inclusão, surgem as políticas públicas voltadas para essa temática em questão. Santiago (2006), em seu estudo sobre as condições de possibilidade de um currículo inclusivo no contexto das políticas públicas, concluiu que um dos maiores entraves para a implementação de inclusão mais efetiva na escola é a concepção objetivista de currículo que preconiza aquilo que é certo ou errado; o capaz e o incapaz; o saber e o não saber. Ou seja, a visão engessada do padrão que ignora as particularidades de crianças com desenvolvimento atípico ou que tenham alguma deficiência que imponha limitações na sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a teoria histórico cultural, o ser humano se desenvolve e aprende a medida que interage com seus pares e compartilha da cultura, costumes, linguagem e demais características que compõem a identidade de determinada sociedade. Embora tenhamos inúmeras semelhanças enquanto espécie, são as diferenças pessoais e particulares que nos distingue e nos impulsiona a agir com empatia, apreço e demais valores fundamentais para o bom convívio social.

Diante disso, sujeitos com desenvolvimento atípico derivados de condições naturais ou lesões cerebrais posteriores ao seu nascimento, não estão estagnados nessa condição. Ao contrário, é dessa condição que se originam novos estímulos que proporcionam vias alternativas para o desenvolvimento. Essa percepção provoca a ciência da pedagogia e demais áreas do conhecimento a focar em estratégias e metodologias que favoreçam esse campo de pesquisa. A educação

de crianças atípicas nas escolas regulares e centros de atendimento especializado surge nesse contexto de superação das limitações.

A educação especial, embora tenha uma abordagem tímida na Base Nacional Comum Curricular, é pauta em vários outros documentos oficiais que preconizam a sua implementação nos ambientes regulares de ensino. Ou seja, na escola comum, onde os sujeitos possam conviver e interagir independente de diferenças intelectuais, físicas ou cognitivas. Para que isso ocorra, o currículo escolar precisa ser construído com uma perspectiva inclusiva com foco nas necessidades dos alunos.

Dessa forma, o currículo pode assumir diferentes funções em relação às crianças com necessidades educativas especiais. Quando ignora as diferenças, torna-se um instrumento segregacionista e de exclusão, desvelando um caráter que contraria o que já prevê a legislação educacional. Neste ensaio, percebemos que o cumprimento de um currículo escolar inclusivo esbarra em obstáculos reais que compreendem a gestão e organização das redes de ensino. Esses percalços se configuram desde a estrutura física das escolas até sua proposta curricular pedagógica e a formação continuada dos professores. Além disso, a visão objetivista, ainda predominante, de um currículo homogêneo reforça as desigualdades e conduz a segregação no ambiente escolar. Há que se educar e construir uma cultura de inclusão junto a todos os atores do cenário escolar, fazendo valer o que diz a legislação já promulgada e vigente no país.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Helenira Fonseca de; BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Neurodiversidade: Aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. In: CASTRO, Paula Almeida de; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Gessika Cecília Carvalho da; SILVA, Givanildo da (Org.).

Escolas em tempos de conexões. Campina Grande: Realize editora, 2022. p. 2125-2142.

APPLE, Michael. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artemed, 1989.
_____. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: Artemed, 2006.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: vozes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEEP, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

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

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Brasília: MEC/SEEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Brasília: MEC/SEEP, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília: MEC/SEEP, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

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

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; HONNEF, Cláucia. Educação Inclusiva. As implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.24, n. 90, abr./jun. 2016. p. 359-379. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGRRYtXp_ZDHDN_mM6XXhGzf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 de outubro de 2023.

CALLONERE, A.; FERREIRA ROLIM, S.; HÜBNER, M. M. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. **Comportamento em foco**, São Paulo, v. 1, p. 87-102, 2011. Disponível em: < https://abpmc.org.br/wpcontent/uploads/2021/08/14051224948bfce_a692.pdf >. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

COSTA, Sabrina Magna Gondim da. **O professor e o êxito do aluno atípico na escola regular**. 2011. 44p. Monografia (Especialização). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

DUARTE, Márcia; MARQUES, Aline Nathalia. O trabalho colaborativo: Uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphale**. v. 14, n. 23, p. 87-103, 2013. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1021/1590>>. Acesso em: 08 de outubro de 2023.

FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>>. Acesso em: 28 de setembro de 2023.

GOMES, R. V. B; BARBOSA, H. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: consensos e dissensos acerca do direito à educação. *In:*

FERNANDEZ, Sandra Meza; MELO, Margareth Maria de; ONOFFRE, Eduardo Gomes (Org.). **Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos**. Campina Grande: Realize Eventos, 2020. p. 771-785.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo: O lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão**. 2014. 21p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 de outubro de 2023.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p.21-32, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116272003.pdf>>. Acesso em: 02 de outubro de 2023.

SILVA, Marilene Ferreira da; SOUSA, Francisca Ilnar de. O processo de adaptação de crianças com autismo em sala de aula regular. In: BRAGA, Daniel L. S (Org). **Reflexões e inovações nacionais no século XXI em pedagogia e educação**. Florianópolis, SC. Instituto Scientia, 2022. p. 219-232.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011. Disponível em: <<https://>

www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/>. Acesso em: 05 de outubro de 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.



O PAPEL DAS DIRETRIZES CURRICULARES MARANHENSES NA PROMOÇÃO DA INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA

Brunno Saraiva Sousa /a¹
Witembergue Gomes Zaparolli/a²

Resumo: A escola é compreendida como um espaço de mediação intercultural, espaço social onde há formação de valores, representações, conhecimentos e comportamentos que o estudante leva para toda a sua vida e que deve ser palco de uma educação formativa levando em consideração os aspectos, inclusivos, equitativos e que incentive a promoção do diálogo intercultural. Nesse sentido, é imprescindível que a escola, enquanto instituição, por meio de seu plano de ensino estabeleça o desenvolvimento de diálogos que propiciem ao aluno a sua transformação social. Assim, buscar o reconhecimento de práticas culturais pertencentes ao povo brasileiro na escola, na perspectiva intercultural, perpassa pelo convencimento e envol-

- 1 Mestrando em educação pelo Programa de Pós Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA), Imperatriz, E-mail: bru-nno@hotmail.com.
- 2 Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED, da UFMA. E-mail: wg.zaparoli@ufma.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/92709221683542468>.

vimento de todos que estão inseridos no processo pedagógico escolar e é fundamental para o despertar da consciência do discente, sujeito ativo em seu processo de formação tanto cognitiva como cultural. O presente artigo tem o objetivo de discutir a importância do DCTMA (Diretrizes Curriculares do Território Maranhense) na construção de uma educação que incentive as práticas interculturais e promova a valorização, preservação e o respeito a diversidade da cultura local e regional nas escolas de educação básica do Maranhão. Para as considerações e análise a respeito do DCTMA, realizamos pesquisa do tipo revisão bibliográfica, onde se busca relacionar a literatura a respeito do referido currículo e a possibilidade de efetiva inserção nas escolas do estado do Maranhão.

Palavras-chave: Diversidade Cultural, Diretrizes, Escola.

INTRODUÇÃO

É inegável que a escola ocupe posição importante na formação do aluno como sujeito social. Esse espaço é reflexo das mudanças sociais e das identidades culturais diversas presentes no cotidiano e que ocupam esse mesmo espaço. Nesse sentido, entende-se a escola como local em que são presentes manifestações culturais diversas, resultado de um processo de heterogeneidade cultural de nosso país.

Nesse sentido, buscar o reconhecimento de práticas culturais pertencentes ao povo brasileiro na escola, na perspectiva intercultural, perpassa pelo convencimento e envolvimento de todos que estão inseridos no processo pedagógico escolar e é fundamental para o despertar da consciência do discente, sujeito ativo em seu processo de formação tanto cognitiva como cultural.

No entanto ainda vivemos em uma realidade educacional marcada pelas desigualdades, fazendo do espaço escolar um ambiente ainda carente no que tange ao desenvolvimento de relações mais democráticas e inclusivas. Apesar de heterogênea, nem todas as identidades culturais são plenamente livres para manifestar e valorizar suas

práticas e saberes, isso demonstra que “ o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno mas a cultura escolar, que é construída com base em único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural” (CANDAU, 2012).

A realidade educacional brasileira é marcada pela prevalência do “conteudismo” em seus currículos escolares. Esse modelo de ensino, segundo Mészáros (2008), é orientado pelas propostas econômicas neoliberais para a reprodução do capital e a inserção do aluno ao mercado de trabalho, que por vezes relega a segundo plano ou extinguem as atividades que integrem e valorizem a interculturalidade no espaço escolar.

No ano de 2019 o estado do Maranhão através da secretaria de educação publicou o DCTMA (Documento Curricular do Território Maranhense) pautado na BNCC (Base Nacional Curricular Comum) de 2018. Como intuito, o documento maranhense destaca o fomento a valorização, preservação e o respeito a diversidade da cultura local e regional nas escolas de educação básica do Maranhão.

A partir da contextualização descrita é perceptível a importância do desenvolvimento de práticas educativas interculturais no “chão da escola”. Partindo desse pressuposto, o presente artigo visa a reflexão de práticas que incentive a diversidade cultural, fomentadas no DCTMA (Diretrizes Curriculares do Território Maranhense) assim como a possibilidade de sua efetivação no plano do componente de Geografia.

AS DIRETRIZES CURRICULARES DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Mesmo inseridos em um mundo globalizado, onde, entre outras características, há o encorajamento do contato ou relações entre as culturas, as diferenças estão presentes em nosso cotidiano, seja nas comunicações pelas tecnologias da informação, nas relações interpessoais ou até mesmo na sala de aula. Ademais, a ideia que o Brasil

é uma terra em que as culturas convivem pacificamente e possuem as mesmas oportunidades de sua valorização e reconhecimento são amplamente difundidas. No entanto, essa visão oculta as profundas desigualdades sociais que existem em nosso país que busca neutralizar as diferenças culturais e provocam a subordinação de uma cultura a outra.

Tal desigualdade é percebida também no espaço escolar, que mesmo com leis e políticas de incentivo a promoção do multiculturalismo, ainda reproduz os mesmos estereótipos e comportamentos ligados à predominância da cultura hegemônica, eurocêntrica e monocultural. Nesse sentido, é imprescindível que a escola adote uma postura voltada para a dialogicidade acerca das práticas interculturais, estabelecendo projetos e vivências para que o estudante perceba a importância da pluralidade em um país culturalmente heterogêneo, assim como a importância de respeitar as demais culturas, importantes para sua formação.

Após meados da década de 1970, um sistema de internacionalização da informação e do capital cunhou parâmetros nunca vistos mundialmente (Martins, 2013). A globalização representou um profundo processo de integração econômica, baseado na significativa evolução dos transportes e das comunicações. Ademais, a globalização constituiu um movimento que transcende aos âmbitos financeiros e tecnológicos, estendendo-se também a ideia da construção de relações interpessoais que incorporam as diferentes culturas do mundo moderno.

Nesse sentido, a globalização significou também o desenvolvimento de uma maior homogeneização, o qual CANDAU (2002, p.13) identifica como “mercado pela fluidez de fronteiras, quer no sentido econômico, quer no sentido cultural, onde tempo e espaço são redimensionados pela divulgação crescente dos recursos tecnológicos”.

Relevantes são os debates nos diversos âmbitos sociais acerca da importância do bom convívio estabelecido pela ideia de que vi-

vemos em um país fortemente marcado pela diversidade cultural. Nesse sentido, a articulação de políticas de igualdade e de respeito às identidades culturais tem sido implementada na sociedade. Porém, apesar da crescente sensibilidade a esse tema, é possível identificar os desafios que têm significado para a escola tratar as diversidades culturais (CANDAU, 2016). Nesse sentido Santos (2012, p. 68) concorda:

Para que as diferenças culturais sejam vistas não como obstáculos, mas como elementos enriquecedores do convívio social, é fundamental que sejam propostas atividades pedagógicas que contemplem a diversidade cultural presente na sociedade, tendo em vista as experiências cotidianas dos alunos. (SANTOS, 2012, p. 68)

Na América latina, as políticas educacionais dão ênfase a avaliação e a gestão da educação escolar. Inseridos em mundo mobilizado pelas políticas neoliberais, onde as preocupações estão relacionadas a inserção do aluno no mercado de trabalho, as escolas latinas têm como lógica processos cada vez mais intensos de avaliação, seja a nível estadual, nacional ou internacional. Esse modelo de concepção acaba por gerar excessiva padronização na educação e a reduz a meras questões operacionais (CANDAU, 2016).

As contribuições da professora Vera Maria Candau trazem a luz importantes reflexões acerca de outras possibilidades a se considerar no processo educacional. A defesa por uma educação intercultural, que repense segundo Candau (2016, p.6) “outras formas de organizar os currículos, o trabalho docente e o conceber de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula”. Nesse sentido, Candau destaca a importância de se “reinventar a escola” (CANDAU, 2013, p. 13)

As mudanças em nossa sociedade e o reconhecimento de que, como seres culturais e sociais em uma nação de grande heterogeneidade cultural, demonstram o papel crucial do respeito, valorização e de uma democrática inserção dos diversos saberes e práticas advindo

dos povos formadores do Brasil. E a escola tem papel fundamental nesse processo, uma vez que reproduz a diversidade cultural do país. Candau (2008) descreve a escola como um “arco-íris de cultura”, destacando-a como palco para as diversas manifestações das diferentes concepções interculturais presentes em nossa sociedade.

A noção de uma educação voltada para o desenvolvimento da interculturalidade tem gerado importantes reflexões acerca do complexo mundo globalizado em que vivemos, representando um caminho a ser percorrido para que se possa não somente entender a existência de um mundo multicultural, mas estabelecer relações que oportunizem os saberes de todas as culturas para a promoção de uma sociedade cada vez mais justa e democrática. Nesse sentido Walsh destaca:

A educação intercultural é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001 *apud* CANDAU, 2008, p. 52)

O grande desafio da educação na modernidade é justamente estabelecer vínculos que estimulem o respeito e as aprendizagens que o multiculturalismo pode proporcionar. Barreto e Reis (2011) concordam que a tarefa da escola é “acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a escola inclusiva”. Reafirma-se portanto que a interculturalidade contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e participativa.

No entanto, diante de uma realidade educativa que historicamente foi pautada pela formação monocultural e eurocêntrica, romper com essas perspectivas tem sido um desafio para a educação (CANDAUI, 2012). Por conseguinte podemos considerar que a escola ainda não promove de maneira efetiva o desenvolvimento de práticas que dialogam com a multiculturalidade presente em nosso país. As culturas africanas e indígenas, por exemplo, ainda persistem por manifestações esporádicas, voltadas principalmente para as datas comemorativas no calendário escolar.

Segundo Zapparoli (2016), o discurso sobre a interculturalidade se firma pelo contínuo diálogo com várias culturas e suas diversidades. Dessa forma é necessário que se reinvente o papel educacional que a escola tem em acolher a diversidade, contribuindo e reconhecendo as diferenças no processo educativo, para a promoção e valorização das diferentes culturas, saberes e conhecimentos que formam o povo brasileiro (DUK, 2006).

Desde 1500 a região nordeste do país tem sido palco de grandes transformações socioeconômicas. Em geral, essas transformações resultaram em projetos voltados para a reprodução do capital e se caracteriza segundo Ianni (2004, p. 7-8) “por processos fortemente marcados pelo conservadorismo e por uma política hegemônica de alianças que nega a democratizar o poder estatal e as relações sociais”.

A região Nordeste do Brasil também é resultado de grande diversidade cultural, abrigando histórias dos povos que deram origem a nação brasileira (SOUZA, 2019). Os povos negros, os povos originários, os povos brancos de origem europeia e mais tarde os imigrantes de diversas parte do mundo que para região chegaram e se estabeleceram. Nesse sentido, é possível perceber a heterogeneidade que constitui essa região.

Baseada nas propostas da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) que orienta aos estados elaborarem seus próprios currícu-

los, “cujo foco deve estar alicerçado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.” (MARANHÃO, 2019, p. 05) O Estado do Maranhão realizou “ampla mobilização das redes de ensino por meio de ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA)” e outros ligados a educação no estado (MARANHÃO, 2019, p. 05). Ainda segundo o documento o DCTMA foi concebido:

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas. (MARANHÃO, 2019, p. 05)

O documento realça a importância de se considerar a construção de uma escola em que todos sejam acolhidos e que essas etapas sejam realizadas plenamente para o sucesso de todos (MARANHÃO, 2019). Nesse sentido e com base na BNCC, as Diretrizes Curriculares do Território Maranhense destacam que “o currículo deve ser expressão da diversidade do estado e do povo do Maranhão, deve ser construído com base na formação sócio histórica de sua gente e ser constituído para que os sujeitos se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem” (MARANHÃO, 2019, p. 28)

Nesse sentido o documento curricular maranhense continua a enfatizar a necessidade de se construir um currículo que tenha como objetivo representar os mais diversos aspectos sociais dos atores envolvidos no processo de ensino, ser expressão da construção coletiva dos saberes sociais do povo maranhense, ser extrato de um processo amplo e rico de debates e sugestões, que possibilite a inclusão dos

saberes de uma parcela da população historicamente excluída do processo de formulação do conhecimento. (MARANHÃO, 2019, p. 18-19) É possível identificar nas orientações do currículo, preocupações com parcela significativa da população do estado excluída dos mais variados processos da sociedade atual, marcada principalmente pela pobreza e pela falta de oportunidades, nesse estado que possui um dos piores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

É pertinente considerar que o DCTMA destaca o pensamento de Vygotsky (1984) em relação a aprendizagem e a considera não apenas os aspectos cognitivos, como também o espaço em que o educando está inserido numa perspectiva sócio histórica relacionando a interação entre os sujeitos com outros sujeitos e esses com o meio. O próprio documento destaca que “a ideia de mediação de Vygotsky coloca o indivíduo como determinado e determinante da sociedade na medida em que o mesmo age sobre ela, transformando-a por meio da interação”. (MARANHÃO, 2019, p. 19)

É possível entender que o DCTMA destaca a importância das interações dos sujeitos com o meio na construção do conhecimento e na sua formação, relacionando assim aos aspectos culturais próprios do povo maranhense e nas questões que envolvem a diversidade cultural e intercultural na escola. Ademais, as contribuições de Vigostky fomentam e destacam a importância dessas interações entre os sujeitos e os meios para que ocorram as transformações, e a escola é considerada um espaço onde essas relações podem e devem acontecer.

No decorrer do documento se estabelece um rol de temas integradores e alguns desdobramentos curriculares e orientações que são: 1 Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 2 Educação para o trânsito, 3 Educação ambiental, 4 Saúde e educação alimentar e nutricional, 5 Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, 6 Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diver-

cidade cultural, 7 Vida familiar e social, 8 educação para as relações de gênero e 9 Educação financeira e fiscal e orientação para o consumo e 10. Dessa forma o documento orienta o estabelecimento das competências a serem desenvolvidas ao longo do ensino seguindo as orientações da BNCC, em relação ao item 6: educação para as relações étnico-raciais e ensino de história africana e indígena- diversidade cultural o documento salienta que:

O segundo parágrafo da Lei no 11.645 afirma: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro- -brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Isso assegura que todos os componentes curriculares devem articular os conhecimentos de sua área específica com a riqueza brasileira nos aspectos sociais, culturais, políticos, culinários, expressionistas e artísticos. Importante ressaltar que no Maranhão há áreas indígenas e quilombolas que acrescentam uma diversidade riquíssima e passível de ser estudada nas escolas. Essas comunidades contam uma história para além dos livros e que está bem perto dos maranhenses. No decorrer do tempo, outras culturas também se fazem presentes, e saber trabalhar a diversidade na escola é prioritário para o pleno desenvolvimento de seus estudantes, como um dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância. (MARANHÃO, 2019, p. 34)

O documento então reconhece a existência das diversas culturas, a destacar a negra e a indígena, tanto pelo seu processo de exclusão no cenário brasileiro como também pela expressiva porcentagem da população desse estado a se identificar como negras, pela presença de vários espaços quilombolas no território e a existência de áreas de demarcações indígenas revelando nossa heterogeneidade cultural no país.

Existe também a possibilidade de se fazerem formações continuadas com gestores, técnicos das redes de ensino e sobretudo professores para a implantação do documento na rede e nas escolas do

estado, além da necessidade de construção de Projetos políticos pedagógicos- PPP nessas redes de ensino.

Apesar de este documento pautar-se na possibilidade do reconhecimento da diversidade cultural, do multiculturalismo e do respeito as mais variadas identidades que perfazem a heterogeneidade da formação cultural do estado do Maranhão, é possível identificar no conteúdo do documento, ou seja, no rol programático orientador, condições que não discutem os conflitos advindos de um cenário que marginalizou grande parte da própria população do estado.

Nesse sentido é necessário que a escola seja também espaço onde se discute as relações de poder que subjugaram culturas sob outras, sendo portanto um espaço de luta de classes. Os professores precisam estar cientes da relações de dominação na sociedade e questionarem seus alunos na busca por um sociedade em que se considere as interações culturais como riqueza (CANDAU 2008), mas advindas de uma parcela da sociedade que classificou e dominou culturas e como resultado as mais diversas desigualdades sociais no seio desse estado.

Ademais o próprio DCTMA, reflete orientações da BNCC que estabelece como forma de conceber o ensino, baseada na pedagogia das competências, que por sua vez oriundas dos institutos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO e a UNICEF que privilegiam sujeitos capazes de executar tarefas, adaptando-se ao mercado internacional a reprodução do capital e a continuidade do sistema capitalista neoliberal tão pujante na atualidade. Mazzeu destaca:

A produção flexível, característica da organização do trabalho mediante a reestruturação produtiva desencadeada em meados da década de 1980, exige uma formação de caráter mais geral, pautada pela formação de competências técnicas e atitudinais que possibilitariam a atuação igualmente flexível e polivalente do trabalhador. Assim sendo, os aspectos subjetivos ou sócio-psicológicos passam a ser valorizados em sua qualificação, elegendo o saber-fazer e o saber-ser como principais conceitos de uma formação voltada para a empre-

gabilidade, para a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho e para a formação de atitudes receptivas às mudanças. (MAZZEU, 2007, pág. 46-47)

Nesse sentido, e de acordo com a teoria da pedagogia histórico-critica é imprescindível que a escola destaque o papel do indivíduo como pertencente a uma sociedade capitalista que possui interesses em manter significativa parcela da população no atual cenário socioeconômico em que se encontram os sujeitos principalmente o de falta de oportunidades.

As discussões sobre diversidade cultural merecem real destaque na escola, pois a herança cultural em uma visão intercultural não tem sido identificada nas escolas, que adotam uma postura monocultural e homogeneizadora (SANTOS, 2007) Tão pouco se discutem aspectos dos saberes culturais dos povos afro-brasileiros ou indígenas na escola. Esses momentos estão estigmatizados em períodos isolados do ano, não representando necessária inserção desses conhecimentos e saberes nesses espaços. Portanto, é imprescindível que a escola adote posturas que a torne inclusiva e promotora de uma educação mais democrática (FREIRE, 1996)

Ainda segundo Freire (1996)) a educação é ideológica e tem papel social fundamental na construção de uma consciência humanizadora, sua função também está oportunizada a discutir a educação monocultural e a reprodução dos privilégios existentes em nossa sociedade assim como adotar posturas que promovam valores como igualdade, o sentido comunitário, a aceitação e o respeito pelo outro aos direitos humanos ou à solidariedade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, C. S. G.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. *Polyphonia*, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, Vera (org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13-27

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n.161, p. 802, jul./set., 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DUK, Cynthia. Educar na Diversidade: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

IANNI, O. A idéia de Brasil Moderno. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARTINS, Carlos Benedito. O que é sociologia. São Paulo: Brasiliense, 2013

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 10 outubro. 2023.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A Pedagogia histórico-crítica como expressão teórica do marxismo na educação e a crítica a formação por competências. 2007

SANTOS, Maria Tereza Goudard dos. Educação e diversidade cultural: reflexões e experiências. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Ana Luiza Barros. Identidade cultural da região Nordeste. In: SANTOS, José Clerton de Oliveira (org). Estudos interdisciplinares sobre o Nordeste brasileiro. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2019. P. 19-37

SOUZA, Ana Luiza Barros. Identidade cultural da região Nordeste. In: SANTOS, José Clerton de Oliveira (org). Estudos interdisciplinares sobre o Nordeste brasileiro. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2019. P. 19-37

ZAPAROLI. Witembergue Gomes. A (re)produção de conhecimentos de na perspectiva da multi, inter e transdisciplinaridade, disciplinar e cultural. Imperatriz-MA: Texto Impresso, 2016.



POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA: relato de experiência do projeto Mulher Maravilha do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán

Yoná Luma Campos Ferreira/a¹
Jordânia da Conceição Silva /a²
Leia de Oliveira Ribeiro/a³
Betânia Oliveira Barroso / a⁴

-
- 1 Mestranda do programa de pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Açailândia-MA e e-mail yonna_luma@hotmail.com.
 - 2 Mestranda do programa de pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Açailândia-MA e e-mail jordania_cs@hotmail.com.
 - 3 Mestra pelo programa de pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Açailândia-Ma e e-mail leiaoliveira.advogada@gmail.com.
 - 4 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB; Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – LCH/UFMA. Orientadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas das Universidade Federal do Maranhão – PPGFOPRED/UFMA, Imperatriz-MA; betania.barroso@ufma.br.

Resumo: Este relato apresenta a experiência do projeto Mulher Maravilha do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán submetido e apresentado no III Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas: Políticas Públicas para Educação Superior. O eixo do qual faz parte este relato de experiência é: Práticas educativas interdisciplinares, pluriculturais, da diversidade e tecnologias na educação básica e superior. Tem por objetivo analisar como o projeto Mulher Maravilha do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán utiliza a pedagogia feminista para empoderar e emancipar mulheres em contexto de vulnerabilidade social. A metodologia utilizada foi o círculo de cultura que trouxe através das falas das mulheres participantes deste projeto os seus diversos relatos de experiências. Dessa forma como resultado temos: o fortalecimento emocional; a consciência dos mais diversos direitos; o reconhecimento das violências sofridas ao longo de suas vidas e consequentemente o empoderamento dessas mulheres que se tornam multiplicadoras dessa metodologia em seus mais diversos espaços de ocupação social. Mostrando como esse projeto e a pedagogia feminista fazem diferença na vida das mulheres participantes do mesmo.

Palavras-chave: Projeto. Mulheres. Empoderamento. Pedagogia Feminista

INTRODUÇÃO

O processo do machismo na sociedade de modo em geral é permanente e histórico, isso faz com que o machismo seja estrutural (MOSCHKOVICH, 2013), por isso a naturalização de tantas violências. É nesse processo de vida em uma sociedade machista, que as mulheres vivenciam desde o seu nascimento diversas violências e, como consequências há os desafios para a sua ocupação nos mais variados espaços da sociedade, a exemplo a educação.

A educação formal ao longo de sua história não promoveu a autonomia e o empoderamento das mulheres, pelo contrário, tem se utilizado de ações que fortalecem uma educação com ideologias e crenças machistas. Dessa forma o currículo foi sendo diferenciado

para meninas e meninos, dando sequência a lógica da cultura patriarcal e tornando a escola assim, um ambiente que estimula e fortalece violências institucionalizadas, simbólicas e por diversas vezes também de assédio as mulheres, legitimando o que acontece na sociedade historicamente, de maneira geral (NASCIMENTO, 2016).

Assim, é possível compreender o processo histórico de violação e de luta pelos direitos das mulheres dentro de uma sociedade que sempre buscou controlar suas vidas, seus corpos e seus aprendizados “[...] não tinha necessidade de ler e escrever e, se possível, não deveria falar” (RIBEIRO, 2003, p. 79).

A partir dessas violações de direitos, temos o movimento feminista que questiona e luta por uma educação não sexista, não androcêntrica e não machista. Dentro da educação, temos no Brasil a trajetória das pesquisas feministas com suas marcas em contextos políticos que tem como consequência a formação de grupos de universitárias que iniciam seus estudos sobre mulheres e, posteriormente sobre gênero e sexualidade, isso agora, de maneira científica.

E então começou a nascer um movimento dentro das academias que questionava/questiona o modelo de educação pautado nas relações de gênero, onde coloca a mulher como um ser historicamente inferior, começando a surgir assim o que chamamos de pedagogia feminista. De acordo com Silva:

O feminismo é um modo de olhar o mundo que busca articular a análise das desigualdades de gênero, raça e classe no intuito de transformá-las, e que, por isso, exige coerência entre construção teórica e luta social pela transformação. (SILVA, 2010, p. 11).

Nesses termos, Cláudia Korol (2007) afirma que para se construir uma pedagogia feminista é necessária desorganizar as relações de poder de forma subversiva e revolucionária, considerando o valor da subjetividade na criação histórica e o valor dos corpos inscritos nos territórios.

Também se faz importante ressaltar que a pedagogia feminista bebe da fonte da pedagogia popular – que parte da educação como prática de liberdade (FREIRE, 1999) – e do feminismo que se constitui ao assumir o enfrentamento às estruturas opressoras e em construir formas de resistências a elas.

Dessa forma, se faz urgente o conhecimento das histórias das mulheres, valorizando suas várias vozes e, trazendo o diálogo como dinâmica problematizadora, no qual todas as mulheres, através da pedagogia feminista estão em processo educativo e reflexivo que incide em políticas públicas transformadoras e que podem possibilitar a conscientização da sua posição no mundo e assim superar seus diversos desafios.

Assim, temos o Projeto Mulher Maravilha que, faz parte do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán, uma organização não governamental, fundada em 18 de novembro de 1996 na cidade Açailândia-MA, que trabalha na prevenção e enfrentamento de diversas violações de direitos humanos.

O Projeto trabalha com aulas de exercícios físicos e utiliza da pedagogia feminista com o objetivo de empoderar mulheres nesse espaço de educação popular. As atividades são dirigidas especificamente para mulheres em situação de grave vulnerabilidade social, criando assim um espaço de discussão e construção coletiva que, sirvam para identificar e enfrentar as diversas formas de opressões sofridas pelas mulheres, fazendo com que as mesmas se tornem protagonista de suas histórias.

Assim, o objetivo central desse relato é analisar a partir das narrativas das mulheres as práticas da pedagogia feminista e seus resultados dentro do projeto mulher maravilha do Centro e Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia –MA.

Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán - CDVDH/CB e o Projeto Mulher Maravilha

O Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán - CDVDH/CB, é uma Entidade sem fins lucrativos, criado no dia 18 de janeiro de 1996 por um grupo de pessoas ligadas aos movimentos sociais locais de Açailândia - MA. Com a missão de “Defender a Vida onde mais for ameaçada e os Direitos Humanos onde menos forem reconhecidos com atenção privilegiada às pessoas mais empobrecidas, exploradas e oprimidas.” (Artigo 3º do Estatuto Social).

Tomando como prioridade a Erradicação do Trabalho Escravo o CDVDH/CB propõe uma metodologia de ação em três eixos interligados: **Prevenção** das violações de Direitos Humanos, **Repressão** das violações de Direitos Humanos e **Inserção** das vítimas de violações de Direitos Humanos.

O projeto Mulher surgiu no ano de 2014 dentro do eixo da prevenção o projeto utilizando de aulas de exercícios físicos como ferramenta de formação através da Pedagogia Feminista, dentro desse espaço de Educação Popular.

Em relação ao feminismo, Ochoa (2008, p.52) ressalta que é necessário compreender que o feminismo é um termo que abrange: “um corpo de significados que tem variado em distintos momentos da história, com sua diversidade de reflexões e práticas”.

Implicando dizer que ele está interligado com suas diversas dimensões, sendo elas: socioculturais e políticas, e que estas perpassam por vários campos científicos e que também tem um caráter sócio histórico. Para esta autora, o feminismo:

[...] é uma filosofia, uma ética, um pensamento científico, mas além de ser uma concepção do mundo e da vida, refere-se a ações, expe-

riencias e iniciativas que visam a mudança social, político, cultural e epistemológica das relações de gênero. É um movimento social e político, uma cultura, uma prática em torno da liberdade, da igualdade, da autonomia, da democracia, dos direitos humanos, transformando as pessoas e a sociedade em todas as suas dimensões, cujo o propósito é abolir a organização social patriarcal e propor novas formas e valores organizacionais centrados na prontidão e equivalência humanas. Está subjacente a uma teoria, uma forma de compreender a realidade e também de compreender as formas de transformar a sociedade e de libertar as mulheres, onde mudanças na distribuição e nas estruturas de poder são cruciais (OCHOA, 2008, p.53-54).

Corroborando com esta autora podemos compreender que a Pedagogia Feminista tem uma grande aliada no processo de construção de uma educação que não perpetue o machismo histórico vivenciado e naturalizado por toda a sociedade, essa aliada é a Educação Popular, que ganha vida dentro de espaços populares como: ONG's ou outros movimentos sociais organizados, de maneira que vem se construindo como contrapondo a essa estrutura de poder patriarcal, tendo uma pedagogia que utiliza da metodologia de escuta de histórias das mulheres para que assim as mesmas consigam falar e construir suas próprias narrativas.

A introdução da reflexão a respeito das relações de gênero e educação começaram a partir da EDUCAÇÃO POPULAR, por volta do final dos anos 60 e início dos anos 70, quando na América Latina começou-se a pensar em projetos educativos para as mulheres, sendo ampliado devido a participação delas nos processos de formação popular e de uma série de necessidades e demandas particulares dos grupos e/ou movimentos. Estas propostas, consideravelmente embasadas nos contributos freirianos de educação, ultrapassaram o contexto latino-americano e tem sido retomadas e relidas por diversas educadoras e educadores críticos/as, instigadas e instigados pela concepção freiriana de educação (OCHOA, 2008).

Entendendo: “a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE, 2001, p.19).

Nesse sentido, temos na Educação Popular uma aliada extremamente essencial, necessária e importante, pois, é ela que tem como fonte e celeiro o próprio território popular, as comunidades, os diversos grupos e as diversas realidades. Conforme aponta Arroyo (2003, p.30) “De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica (...)”. Assim, esses movimentos acabam por influenciar e a repensar a educação formal.

A perspectiva pedagógica do movimento feminista tem como base os princípios pedagógicos da educação popular e a teoria feminista. A educação popular tem como espaços os movimentos sociais organizados, onde é possível construir e fortalecer a Pedagogia Feminista.

Os movimentos sociais acabam por assim internalizar de maneira orgânica a Pedagogia Feminista a exemplo temos o próprio Projeto Mulher Maravilha, que traz a organização das mulheres para uma ação coletiva que culmina em seu empoderamento no espaço de educação popular.

De acordo com Silva (2010, p. 18)

Na educação feminista há que se estabelecer uma relação dialética entre autoconhecimento e vida social, entre aprofundamento da reflexão pessoal sobre si mesma, construção do conhecimento sobre as mulheres e ação política transformadora (SILVA, 2010, p. 18).

Então temos um projeto que surge em frente a uma realidade de machismo estrutural e patriarcal na sociedade, que historicamente invisibiliza a histórias e vozes das mulheres e faz culminar na violência onde muitas vezes tira a vida de inúmeras de nós, este projeto estabelece esta relação dialética entre autoconhecimento e

vida social dito por Silva e atua com o objetivo de contribuir com o empoderamento e emancipação das mulheres, utilizando da Pedagogia Feminista no espaço de educação popular do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos.

O projeto utiliza aulas de exercícios físicos com 30 mulheres como atrativo para participação destas e, assim poder realizar a chamada formação cidadã, onde utiliza da Pedagogia Feminista nesse espaço de educação popular. As atividades são dirigidas especificamente para mulheres em situação de grave vulnerabilidade social, criando assim um espaço de discussão e construção coletiva que sirvam para identificar e enfrentar as diversas formas de opressões sofridas pelas mulheres e dar voz, fazendo com que as mesmas se tornem protagonista de suas histórias.

São realizadas rodas de conversas, debates, encontros de estudo e formação, atos públicos entre outras metodologias, sobre: feminismos – pensando que o movimento feminista é diverso e suas lutas também, violências, bem como sobre os diversos aspectos que refletem como o machismo está intrínseco dentro da nossa sociedade, de forma que as próprias mulheres identifiquem onde seus direitos estão sendo vulnerados e violados e como alcançar os mecanismos de proteção e justiça, assim como criar laços de resistência, apoio e sororidade entre todas mulheres. Ademais, acontecem pontualmente oficinas de capacitação profissional que contribuem diretamente com a geração de renda e independência econômica destas mulheres.

O projeto entende a importância de trabalhar conceitos feministas, como forma de conscientização e quebra de estruturas de poder, onde os laços entres as mulheres possam se fortalecer, criando assim uma rede de apoio feita por mulheres e para mulheres, como diz o conceito de sororidade – laço de irmandade entre as mulheres.

Os caminhos metodológicos desse relato perpassaram pelo relato do histórico deste projeto e a metodologia de roda de conversa

que teve como tema gerador o seguinte questionamento: o que significa o projeto mulher maravilha em suas vidas?

A roda de conversa é uma forma horizontal e dialética muito eficaz em espaços de educação popular, se torna um local de compartilhamento de experiências, cria um elo de confiança e faz com que, quem participe sinta-se à vontade para compartilhar suas mais variadas vivências.

A formação circular, ou melhor a roda, seja em movimento através da dança, seja alocada em uma assembleia, denota sua premissa democrática, dialógica e coletiva. As tendências progressistas da educação recorrem às rodas como um dispositivo didático, considerando essa formação espacial propícia às interações em fluxo dinâmico no intercâmbio de informações e narrativas. (CARDOSO e SILVA, 2021, p.164).

A roda de conversa assim nos permite compartilhar de maneira clara, com o uso de uma linguagem popular, traz essa uma noção de democracia e de igualdade, onde não tem ninguém a frente de ninguém. Tornando-se assim uma experiência rica de conhecimentos e dialética, trazendo seu importante papel enquanto meio metodológico estratégico de educação e transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Dessa forma pensando nessa transformação de vidas, foi realizada uma roda de conversa com as participantes deste projeto, de idades distintas, mulheres diversas em um contexto de vulnerabilidade social, com o seguinte questionamento: O que significa o projeto Mulher Maravilha em sua vida?

A partir desse questionamento as mulheres de maneira espontânea começaram a responder, e aqui está sistematizado a resposta de 4 dessas mulheres que serão chamadas por codinomes:

Dandara: *Este projeto mudou minha forma de ver o mundo, percebi que desde criança somos violadas e desrespeitadas, e que infelizmente passamos isso para as futuras gerações, por exemplo na forma de educar nossas crianças que muitas vezes diferenciamos o que seria coisas de meninas como lavar louça, cuidar da casa e coisas de meninos que são criados para brincarem livres. Foi através desse projeto que entendi que precisamos criar de maneira mais igual nossas crianças e principalmente ensinar sobre respeito.*

Maria Aragão: *Este projeto me fez entender o sentido do amor, me fez ver que eu estava em uma relação abusiva há muitos anos, mas que parece que eu não via isso, então foi no projeto mulher maravilha que aprendi que preciso me amar antes de qualquer outra pessoa e que é melhor ficar sozinha do que ter alguém do seu lado que não lhe respeite. Depois que entendi isso me separei e hoje é dentro desse projeto que tenho forças para continuar mesmo por diversas vezes sendo julgada até por pessoas da minha própria família por ter tomado essa decisão. Foi dentro desse projeto que encontro apoio e isso tem sido muito importante para mim.*

Frida: *O projeto me fez conhecer meus direitos e a identificar muitas violências, achava que só era violência se fosse física e aqui aprendi que não, além de que nesse projeto eu aprendo a me amar e me aceitar como sou, isso me fez muito bem e tento repassar para as outras mulheres que convivo. Recentemente falei sobre o projeto com vizinhas, sobre as aulas que fazemos e tudo que aprendemos, falei sobre todas as violências e elas acabaram compartilhando comigo suas experiências e coisas que passaram que achavam que era normal. Meu esposo me disse que depois desse projeto eu mudei muito e isso me faz muito feliz.*

Maria Firmino: *Esse projeto me ensinou que nós mulheres precisamos nos unir, que não podemos nos tratar como rivais, que juntas somos mais fortes e que devemos formar uma rede de irmandade, eu gostaria de todas às mulheres pudessem participar de um projeto tão bom como este e ter mais mulheres empoderadas. Antes do projeto eu não pensava dessa forma, julgava as mulheres por suas roupas ou qualquer outra coisa, aqui a professora sempre fala que temos que ser unidas, ela usa muito a palavra*

sororidade, que justamente é a união das mulheres e hoje eu entendo como essa união é importante para todas nós mulheres e todos os direitos que temos hoje foram porque outras mulheres lutaram muito por eles e nós temos que agradecer por isso.

Com essas trocas percebemos que para essas mulheres o projeto mulher maravilha passou a ter uma grande importância em suas vidas, fazendo com as mesmas entendam seu espaço, se reconheçam enquanto mulheres diversas e principalmente passem a reconhecer seus direitos e como a sociedade está alicerçada a negá-los. Aqui também se percebe o uso da palavra empoderamento como diz Laverack e Labonte (*apud* BECKER *et al*, 2004, p. 657) que significa passar a ter o maior controle de suas vidas e assim decidir por ela.

Nestes relatos é possível compreender como a pedagogia feminista já faz sentido dentro da vida dessas mulheres, provocando mudanças significativas dentro de si mesmas e ao seu redor.

A Pedagogia Feminista vem possibilitando a transformação em especial nos espaços educacionais populares, trazendo uma educação global da sociedade que, passa a refletir sobre o machismo estrutural, sobre os privilégios dados ao gênero masculino e assim buscar a equidade entre os gêneros.

A importância de ter como aliada a educação popular e os espaços populares como ONGs que trabalham com as comunidades e entendem suas realidades é essencial para que se construa uma sociedade melhor.

Com o projeto Mulher Maravilha foi possível refletir sobre a mudança de comportamento das mulheres em meio a um contexto de violência e silenciamento vivenciado desde seus nascimentos e que é naturalizado e não questionado.

Também, foi possível analisar como o projeto mulher maravilha do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia- MA, realiza suas práticas através da prática

da pedagogia feminista, conscientizando mulheres sobre o processo do machismo histórico vivenciado, naturalizado e reproduzido, escutando suas histórias de vidas diversas bem como suas cicatrizes, mas também, revolucionando seus pensamentos e suas ações, e assim, emponderando-as e transformando-as em mulheres multiplicadoras dessa metodologia.

Dessa forma o mesmo contribui notavelmente para a elevação da autoestima e criação de laços de sororidade entre as participantes, ao mesmo tempo que são trabalhadas de diversas formas temáticas em relação ao machismo estrutural e como está construída as relações entre os gêneros, criando assim mecanismo de como enfrentá-lo e rompe-lo.

REFERÊNCIAS

CARDOSO Marcélia Amorim; SILVA Fernanda Maria da. **“Vou falar isso para a minha mãe!” Feminismos e diálogos na roda de conversa.** SILVA JUNIOR, In: JUNIOR, Jonas Alves da Silva; RODRIGUES Liliana; CARDOSO, Marcélia Amorim (orgs.) – **Feminismos e educação.** Curitiba: CRV, 2021. 182 p.

CDVDH/CB, Estatuto do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos. última atualização, Brasil, 2017.

DA SILVA, *Rafaela Mello.* (Des)Igualdade da Mulher: Da Educação para O Lar À Conquista por Espaço Profissional. Disponível em <https://brasiljuridico.com.br/artigos/desigualdade-da-mulher-da-educacao-para-o-lar-conquista-por-espao-profissional#_ftn3> Acesso em 22 de nov. de 2020.

DA SILVA, Márcia Alves; GODINHO, Eliane. **A construção de uma pedagogia feminista latino-americana na perspectiva da educação popular,** Florianópolis, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANGNOR, Carolina; LISBOA, Sousa. **Da Pedagogia Feminista aos Estudos de Gênero: Desdobramentos das Teorizações Feministas para a Educação**, Curitiba, 2016.

MINAYOU, Maria Cecília de Sousa. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, 2002.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, Suênia; MONTENEGRO, Sandra. **Pedagogia feminista: O caso do Programa de Formação Sociopolítica “Cidadania e Direitos das Mulheres”**. Recife, 2015.

SOUZA, Carliane de Jesus; CORTEZ, Luana Santos Aragão; RIBEIRO, Milena Dutra Araújo; NASCIMENTO, Romário Ráwlyson Pereira do. **FEMINISMO E CURRÍCULO ESCOLAR: por uma prática educativa transformadora**, Piauí 2018



PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERDISCIPLINARES A PARTIR DE BRINCADEIRAS DE RODA

Lauzilene Matos Marques¹
Herli de Sousa Carvalho²
Domingos de Almeida³

Resumo: Esta pesquisa apresenta um Relato de Experiência educacional na implementação de práticas educativas interdisciplinares a partir das brincadeiras de roda em um ambiente escolar. A abordagem integradora revelou-se de extrema relevância para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças ampliando a compreensão e aplicação de conteúdos de forma contextualizada. Além disso, as brincadeiras de roda desempenham uma função primordial no desenvolvimento das habilidades sociais, culturais e emocionais das crianças que estudam, cultivando valores como a empatia, a cooperação e a comunicação.

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM). E-mail: marqueslauzilene@gmail. com.
 - 2 Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós- Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM). E-mail: herli.sousa@ufma.br
 - 3 Professor Visitante do curso de Jornalismo da UFMA e Pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM-UFMA). E-mail: domingos.jzufma@gmail.com

Palavras-chave: Brincadeiras de roda. Práticas Educativas Interdisciplinares. Desenvolvimento Socioemocional.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos que demandam abordagens inovadoras e integradoras. No centro desse processo está a busca incessante por práticas pedagógicas que promovam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento integral das crianças estudantes. Nesse contexto as práticas educativas interdisciplinares emergem como uma valiosa ferramenta metodológica para enriquecer o processo de aprendizagem e como forma de proporcionar uma experiência educacional contextualizada com a realidade.

Este trabalho em forma de Relato de Experiência se propõe a compartilhar e analisar uma vivência concreta de uma prática interdisciplinar partindo de um ponto singular, as brincadeiras de roda. Este elemento muitas vezes associado à infância e às primeiras vivências escolares assume uma função significativa na construção do ambiente educacional que promova a aprendizagem colaborativa a partir da socialização e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças-alunos e alunas.

Para iniciar nossa conversa, é preciso destacar a diferença entre os conceitos de ‘criança’ e ‘infância’ que são centrais nos estudos da Pedagogia e da Educação Infantil, bem como na Sociologia da Infância e que estão intrinsecamente relacionados; criança, enquanto um ser biológico, sempre existiu tratando-se da pessoa de pouca idade e que teve um lugar diferenciado ao longo da história da humanidade e nos diversos contextos sociais e culturais. Entretanto, destacamos que apesar dessa reconhecida existência, nem sempre a criança foi entendida como ator social que pensa, reflete, discute, argumenta e elabora juízos de valor.

Assim, ao iniciar a investigação a partir das brincadeiras de roda não é mero acaso. Elas representam um componente de extrema importância para a cultura infantil, sendo uma forma autêntica de expressão e interação entre as crianças. Além disso, o formato circular das brincadeiras de roda simboliza a horizontalidade das relações e a interdependência que são valores fundamentais para a construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa e respeitosa na qual as crianças estão presentes com suas vivências singulares.

De modo que a interdisciplinaridade surge como a experiência, proporcionando uma abordagem que transcende as fronteiras das disciplinas tradicionais, promove a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, numa interação que facilita a compreensão das complexas relações entre os conteúdos trabalhados em sala, tornando assim a aprendizagem significativa e aplicada no contexto real das crianças-alunos e alunas.

Por meio deste Relato de Experiência iremos documentar a implementação de práticas educativas interdisciplinares a partir das brincadeiras de roda, e analisar os impactos observados na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças-alunos e alunas. Além disso, pretendemos identificar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas proporcionando valiosos conhecimentos para pessoas interessadas em adotar abordagens semelhantes em seus próprios contextos educacionais.

Ao compartilhar essa experiência espera-se contribuir para o enriquecimento do repertório das práticas pedagógicas inovadoras e integradoras que traz em si o potencial de transformar o ambiente educacional em um espaço de aprendizagem envolvente, significativo e contextualizado, bem como, preparar as crianças para os desafios e oportunidades que irão vivenciar ao longo da sua trajetória escolar.

De modo que a brincadeira é uma atividade sociocultural, pois traz uma origem que está ligada aos valores e hábitos de determinado grupo social, no qual as crianças têm a liberdade de escolher

com o que e como querem brincar. Para brincar as crianças utilizam-se de imitação de situações conhecidas, de processos imaginativos e de estruturação de regras. Por exemplo brincar de boneca apresenta uma situação que ainda vai viver desenvolvendo um instinto natural que é o de ser mãe, cuidadora e protetora das crianças pequenas. E, enquanto benefício didático, as brincadeiras transformam conteúdos marcantes em atividades interessantes, revelando as facilidades através da aplicação de atividades lúdicas.

Este Relato de Experiência tem como objetivo analisar a implementação de práticas educativas interdisciplinares a partir das brincadeiras de roda; avaliar o impacto das brincadeiras de roda como ponto de partida para práticas educativas interdisciplinares no processo de socialização e no fortalecimento da comunidade escolar; descrever o desenvolvimento das habilidades de empatia, cooperação e comunicação das crianças-alunos e alunas do 2º Ano do Ensino Fundamental a partir das brincadeiras de roda.

NO DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA “BORBOLETINHA”

O brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto desde a Antiguidade e ao longo do tempo nas diversas regiões geográficas há evidência de que o ser humano sempre brincou. De modo que partindo do pressuposto que o brincar sempre existiu, as pesquisas realizadas sobre o assunto das brincadeiras com as crianças pequenas, sugerem que pode igualmente se inserir brincadeiras no contexto escolar, de maneira que as aulas fiquem prazerosas e ajudem no processo de aprendizagem de cada criança.

Corazza (2002, p. 81) aponta:

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média-, não existia este objeto discursivo a que chamamos “infância”, nem essa

figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar o “infantil” [...] Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem-, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva (grifos da autora).

Neste sentido, convém ressaltar que infância(s) e criança(s) se entrelaçam tanto na individualidade de lugares quanto na coletividade de tempos e espaços em que as vivências se constrói com a consciência do lugar, tempo e espaço que ocupam nas constituições sociais e culturais da população negra, de povos originários, ribeirinhos, da floresta, dentre outros.

Cabe dizer, então, como aponta Souza (2011), que a partir dos processos histórico-sociais e das relevantes contribuições de diversas áreas do conhecimento, atualmente a criança é vista como um sujeito concreto que integra uma categoria geracional numa construção social que, com o passar do tempo se transforma, variando entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade. Essas formas diferenciadas de se ver e de acercar-se desses seres de pouca idade é o que consideramos de ‘infância’. Ou seja, infância é a forma de ser criança, ou melhor, as formas, pois, a partir dessa definição, não teremos mais uma única infância e, sim, infâncias. Essas formas de se ver e conceber os tipos de infância fazem parte de um processo histórico-cultural que foi sendo construído e modificado em diferentes tempos, espaços e sociedades. Conseqüentemente, é no entrelaçado de situações tecidas dentro de cada um desses espaços com os interesses sociais, econômicos, culturais e políticos neles germinados, que a infância se constitui como categoria, como um período não estático, em permanente construção, germinada... (SOUZA, 2011).

Assim, a infância não é algo intrínseco aos seres humanos, pois não é um produto da ‘natureza’, mas uma construção histórica com

a finalidade de possibilitar “a consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto” (KRAMER, 2006, p. 17). Desse modo, o surgimento da concepção de infância, da descoberta e do reconhecimento das especificidades das crianças, traz à tona o interesse pela infância, que se torna um objeto de estudo, principalmente da Pedagogia e da Psicologia.

Narodowski (1998, p. 173) aponta que “a infância gera um campo de conhecimentos que a pedagogia constrói, mas, ao mesmo tempo, é um corpo – o corpo infantil, o corpo adolescente – depositário do agir específico da educação escolar”; assim, a criança tornou-se dependente das decisões adultas. Essa é a concepção de criança que vai ser modelada nos séculos XVIII e XIX e se consolidar até meados do século XX, quando esse modelo começa a ser questionado. Apon-ta que houve mudanças significativas na forma como as crianças se comportam, o que decorre a existência de diferentes modelos de infância na atualidade, nos quais as crianças são independentes dos adultos, sendo capazes até mesmo de guiá-los.

Nesta direção, Corsaro (2011, p. 15) afirma:

As crianças são agentes sociais, ativos e criativos [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade, com classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido as crianças são membros e operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância assim, o olhar que hoje temos da infância, da criança, do aluno não é o mesmo de séculos ou de décadas atrás, pois o mesmo sofreu processos que levam a transformações que direcionam a uma nova visão. Todas essas mudanças direcionaram a uma nova forma de ver as crianças. Dentre as transformações que ocorreram nos últimos vinte ou trinta anos talvez a mais importante seja aquela em que a criança começa não apenas a ser vista, mas também “ouvida”, sendo percebida como agente participativo da sociedade em que vive.

Neste sentido, no nosso Relato de Experiência vamos descrever o que ocorreu em uma das aulas de Língua Portuguesa, ministrada em sala de aula com crianças de sete e oito anos de idade, numa escola pública municipal de Alto Alegre do Pindaré, na turma de 2º Ano do Ensino Fundamental, tive como um ponto de partida para trabalhar o conteúdo Divisão Silábica, a brincadeira de roda Borboletinha, que tem a letra e interpretação de Mário Lúcio de Freitas.

A Parlenda que são combinação de palavras que rimam, tem ritmo e métrica e fazem parte do folclore brasileiro é uma música preferida de crianças em vários lugares que possibilita cantar e se divertir com a expressão oral e corporal própria do mundo infantil, embora este público não se preocupe em entender do que fala a letra, mas na prática desenvolvida exploramos o que foi possível para uma boa compreensão do que diz a letra.

Uma brincadeira de roda na qual as crianças conhecem muito pela vivência nas ruas, casas e na escola nos intervalos de aula. E, possuem total domínio sobre a letra que trazemos a seguir: “Borboletinha tá na cozinha; Fazendo chocolate para a madrinha; Poti-poti; Perna de pau; Olho de vidro; E nariz de pica-pau; Pau-pau (FREITAS, s/d)”. A letra revela elementos da natureza como os animais mencionados, traz o lugar de fazer a comida inclusive o “chocolate”, revela a relação quase de parentesco da “madrinha”, traz a palavra “poti” como parte do dicionário indígena que é igual ao camarão; perna de pau que é uma brincadeira a partir de um brinquedo comumente utilizado no interior e até em pequenos circos; pontua o “olho de vidro” como um ditado popular se referindo ao olhar dentro do olho; e, finaliza falando de um nariz grande igual de um personagem de filme infantil o “pica-pau” de bico grande por demais.

Vejamos que aqui temos vários elementos que foram explorados em sua riqueza e se traduz na interdisciplinaridade do que é possível ao mundo infantil correspondente às idades de sete e oito anos, e, na compreensão do texto que ao mesmo tempo que é lúdico

possibilitando gestos corporais, traz a perspectiva de poder relacionar o fazer pedagógico com as aprendizagens necessárias incitadas pelos conteúdos curriculares.

A atividade foi realizada com intervenção da professora da turma em que as crianças foram cantando e lançando um dado (objeto de brincar que se usa principalmente em jogos matemáticos para aprender brincando com os números e elementos correspondentes) de uma para a outra, e ao sinal direcionado paravam de cantar, e a criança com a qual ficou com o dado na mão, escolheu uma palavra da música para escrever no quadro-lousa. As crianças fizeram a escrita no seu tempo-ritmo e as demais também ajudavam na escrita e leituras das palavras.

Em seguida ao fazer a exploração de questões relacionadas com a quantidade de sílabas, classificamos com as crianças em sílabas iniciais, mediais e finais, além de fazer a leitura da própria palavra. E, assim a brincadeira foi se repetindo, as crianças continuaram cantando, até que todos e todas da turma participasse da atividade. Percebemos que as crianças gostaram muito do desenvolvimento da atividade que sem dúvida foi uma forma de desenvolver o processo de aprendizagem de cada uma de forma envolvente e prazerosa.

A brincadeira é uma forma adequada de estimulação que pode ser oferecida às crianças por fazer parte de suas infâncias. Segundo Cunha (2004, p. 12) a escolha livre por parte da criança deve ser respeitada por cultivar a autonomia da criança e para que seja preservada sua motivação intrínseca. Entretanto, os conhecimentos e a intuição da professora educadora saberão fazer uma pré-escolha, construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar uma variedade de oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório, dentro do qual a criança possa de forma criativa evoluir e aprender.

Adriana Rosa (1998) enfatiza que as brincadeiras para a criança constituem atividade primária que traz grandes benefícios do ponto físico, a qual supre necessidades de crescimento, e do ponto intelec-

tual e social contribui para a desinibição de sua personalidade construindo um fazer com o lúdico entremeado de aprender. De maneira que é inegável que as brincadeiras tenham um significativo impacto no desenvolvimento integral da criança, principalmente nos aspectos afetivo, social, físico e cognitivo, sendo, portanto, uma atividade vital e indispensável na infância pelo fato de que a criança desenvolve a imaginação, a memória, a concentração, a imitação.

Como afirma Mozzer (2008), ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade cultural na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando as regras e funções sociais. Assim, é na brincadeira que podem ultrapassar a barreira da realidade de forma transformadora e agindo sobre a criança através da sua imaginação.

A escola necessita oferecer um ambiente baseado nas brincadeiras e nos jogos, nos quais, podem ser utilizados como um veículo para facilitar a aprendizagem escolar e também o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Atentamo-nos, portanto, ao que Almeida (1998, p. 57) ressalta de que “a brincadeira além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe numa produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Nesta perspectiva integrar a abordagem pedagógica integradora representa um paradigma educacional que se apoia na interconexão e interação entre diversas disciplinas no processo de ensino e aprendizagem. Esta abordagem procura transcender a fragmentação tradicional do conhecimento visando promover uma compreensão mais contextualizada dos conteúdos curriculares. É fundamental na crença de que os saberes não são estanques, mas sim intrinsecamente entrelaçados demandando uma pedagogia que reflita a interdependência (ARAÚJO, 2021).

Ao adotar uma perspectiva integradora, professoras educadoras criam ambientes de aprendizagem que estimulem a interdisciplinaridade, permitindo que às crianças-alunos e alunas a exploração e aplicação de conhecimentos de diferentes áreas. Esta abordagem desafia a estrutura convencional do currículo propondo uma flexibilidade e dinamicidade na organização da aprendizagem das crianças. Dessa forma os educadores são incentivados a permanecer as relações entre os conteúdos e a compreender como o conhecimento se aplica em situações do mundo real de acordo Silva (2005).

A prática da abordagem integradoras requer um planejamento cuidadoso e colaborativo entre os educadores, a fim de identificar pontos de convergência entre a disciplina e criar experiência de aprendizagem significativas. Além disso exige uma avaliação formativa que considere a inter-relação entre conhecimento entre os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos (MENDONÇA 2012).

Ao adotar abordagem pedagógicas integradoras, educadores tem a oportunidade de desenvolver a capacidade dos alunos de pensar criticamente, resolver problemas complexos e aplicar o conhecimento de maneira contextualizada. Além disso, estimula o desenvolvimento de competências como a habilidade de comunicação eficaz e o trabalho colaborativo em equipe. Dessa forma, a educação integradora se alinha com as demandas contemporâneas por uma formação mais abrangente e prepara os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo atual (ARAÚJO, 2021).

A implementação bem sucedida de abordagem pedagógica integradora requer um ambiente educacional propício não dos educadores atuam como facilitadores do processo de aprendizagem. Eles desempenham um papel crucial na criação de atividades e projetos que promovam a interdisciplinares, estimulando a autoridade e o pensamento crítico dos discentes (MENDONÇA, 2012).

A abordagem integradora demanda uma avaliação contínua e ao tempo do Progresso dos alunos isso implica em utilizar métodos

variados como projetos interdisciplinares Apresentações debates e avaliações baseadas em desempenho que permitem a demonstração de competências adquiridas de maneira contextualizada (Lobato, 2010).

A integração curricular nesse contexto não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para o mundo em constante transformação a relacionado a diferentes áreas do conhecimento dos estudantes são incentivados a perceber a complexidade e a interdependência das questões que enfrentarão em suas vidas pessoais e profissionais (Lobato, 2010).

A incorporação de abordagem pedagógica integradoras também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo onde diferentes estilos de aprendizagem e habilidades são valorizados ao permitir que os alunos explorem os conteúdos de maneira interdisciplinar a diversidade de perspectiva e habilidades é celebrada é utilizada como um recurso para enriquecer a experiência educacional de todos (Araújo 2001).

A abordagem integradora promove a autonomia e o pensamento crítico dos alunos ao estimular a busca por conexões e relações entre os conteúdos os estudantes são instigados a questionar analisar e sintetizar informações provenientes de diversas áreas promovendo na aprendizagem mais autônoma e reflexiva (Lobato 2010).

A integração curricular quando vem implementada também fomenta criatividade à inovação ao proporcional ao ambiente que estimula a interação entre diferentes disciplinas e os alunos são incentivados a explorar soluções inovadoras para problemas complexos combinando conhecimentos de maneiras inovadoras e criativas (Ramos 2001).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência de implementar práticas educativas interdisciplinares a partir das brincadeiras de roda revelou-me uma jornada

enriquecedora e reveladora no contexto educacional. Ao longo deste processo foi possível observar de maneira palpável o potencial transformador dessa abordagem não apenas no âmbito do aprendizado, mas também no desenvolvimento integral dos alunos.

As brincadeiras de roda, inicialmente percebidas como um elemento lúdico, demonstram ser uma poderosa ferramenta de interação e socialização. Através dela os participantes puderam criar laços mais profundos, fortalecendo o senso de comunidade e coesão do grupo. Essa interação positiva reverberou não apenas nas atividades propostas, mas também nas dinâmicas cotidianas da sala de aula.

A interação interdisciplinar se revelou um catalisador para a compreensão mais abrangente dos conteúdos. Os alunos, ao serem estimulados a fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento demonstraram uma capacidade surpreendente de aplicar o aprendizado em contextos variados. A transversalidade dos saberes promoveu uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, fornecendo um panorama mais completo do conhecimento.

O desenvolvimento das habilidades socio emocionais dos alunos foi notável. A empatia a cooperação e a comunicação foram cultivadas de forma natural graças ao ambiente de confiança e colaboração fomentado pelas brincadeiras de roda. Essas competências muitas vezes difíceis de ensinar apenas por meio de métodos tradicionais, floresceram em um contexto de aprendizado ativo e participativo.

Entretanto não se pode ignorar os desafios enfrentados ao longo desta experiência. A necessidade de sincronizar os conteúdos de diferentes disciplinas adaptando os à dinâmica das brincadeiras demandou um planejamento pedagógico minucioso e uma coordenação eficaz entre os educadores envolvidos. Além disso a avaliação dos aprendizados precisou ser repensada para abarcar a natureza interdisciplinar da experiência.

A implementação de práticas educativas interdisciplinares a partir das brincadeiras de modo se revelou uma abordagem altamen-

te eficaz e potencialmente transformadora. Os resultados obtidos fornecem uma base sólida para a continuidade e a expansão dessa prática inovadora no contexto educacional. Ao compartilhar esta experiência espera-se inspirar educadores e explorar novas possibilidades e aprimorar suas práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais ricos inclusivos e contextualizados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218f. Tese [Doutorado em Educação] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

DA CUNHA, Maria Isabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, v. 27, n. 3, 2004.

LOBATO, Deusa de Nazaré Martins. **Didática da educação profissional no SENAI PA Belém**, 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2010.

LOBATO, Deusa de Nazaré Martins. **Didática da educação profissional no SENAI PA Belém**, 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2010.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. O ensino profissional no Brasil: contribuições das pesquisas sobre a história das instituições escolares. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima Araújo; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; DA SILVA, Anamaria Santana. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 270-290, 2014.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 92, p. 62-69, 1995.



REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS FREIRIANA

Polyana dos Santos Sousa¹
Glauca Feitosa Cunha de Sousa²
Betania Oliveira Barroso³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir as práticas educativas voltadas para Educação de Jovens e Adultos – EJA e as contribuições

- 1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA) – campus Imperatriz. Licenciatura em Pedagogia (2011), bacharelado em Direito (2019), Pedagoga efetiva na prefeitura do município de Imperatriz/MA, e-mail: polyana.sousa@hotmail.com
- 2 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA) – campus Imperatriz. Licenciatura em Pedagogia (2011), licenciatura em Letras (2012), Pedagoga efetiva na prefeitura do município de Imperatriz/MA. E-mail: glauca.feitosa@discente.ufma.br
- 3 Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB. Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão e Coordenadora do Programa de Pós – Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED/UFMA, Imperatriz/MA. E-mail: betania.barroso@ufma.br

freireana para essa modalidade de ensino. Nesse viés, primeiramente apresentamos as práticas educativas na EJA de forma diferenciada da escolarização regular, uma vez que os sujeitos dessa modalidade de ensino possuem especificidades distintas. Posteriormente, trazemos as contribuições significativas que Paulo Freire deixou para esse público, a qual ele corrobora através da sua prática educativa, em que é possível educar por meio do contexto histórico, das vivências, das experiências de vida, fazendo a leitura crítica do mundo e tornando esses jovens e adultos seres conscientes, políticos e críticos.

Palavras-chave: Formação Docente. Políticas Públicas. Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir as práticas educativas voltadas para Educação de Jovens e Adultos – EJA, assim também como as contribuições da práxis pedagógicas de Paulo Freire para essa modalidade de ensino. Sabemos que a sociedade está sempre em transformação e conseqüentemente a educação também, deste modo os educadores também precisam se atualizar, se reinventar para que suas práticas pedagógicas não se tornem obsoleta e distante da realidade. Para Miranda (2008, p.60), “a prática pedagógica do professor não pode deixar de situar-se em um contexto concreto de fatores determinantes como os sociais, econômicos e os culturais que o circulam”.

Nesse sentido, as práticas educativas devem passar por discussões de temas sociais e políticos, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos não deve se limitar apenas a transmissão de conteúdo de maneira mecânica sem fazer sentido a realidade do aluno, massim uma educação capaz de provocar mudanças e que atue na construção de sujeitos críticos, políticos e autônomos. Na visão de Freire (1999, p.24,), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

As práticas pedagógicas não devem ser caracterizadas como processo pronto e acabado, mas sim, na busca de metodologias que se adequem a realidade social do educando de forma que ele também participe do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esses sujeitos levam para escola saberes socialmente construídos na prática comunitária e que é preciso ser valorizados de forma que entendam que o professor quando ensina também aprende e que existe vários tipos de saberes, o aluno não pode carregar consigo o pensamento de que só os saberes disciplinares são válidos.

Portanto, na Educação de Jovens e Adultos as práticas educativas devem ser elaboradas sob um olhar diferenciado levando em consideração as necessidades de aprendizagem dos educandos, abordando temas pertinentes e necessários a realidade que os sujeitos estão envolvidos, de forma que transforme o ensino e a aprendizagem em algo significativo e prazeroso.

Para construção deste artigo, realizamos um estudo bibliográfico no intuito de identificar as produções teóricas que abordam as práticas pedagógicas na EJA e a práxis freireana. Optamos pelo estudo bibliográfico porque se pretende, em conformidade com Minayo (1993, p. 98), “destacar as categorias centrais, os conceitos e as noções usadas pelos diferentes autores”. O presente trabalho está dividido em dois tópicos: no primeiro buscamos discutir sobre as práticas pedagógicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos e a segunda as contribuições da práxis freireana para essa modalidade de ensino, mostrando que é possível trabalhar a prática educativa entrelaçada com a realidade dos alunos de forma que contribua para uma educação transformadora.

Um olhar sobre as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos - EJA

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino voltada para aqueles que não concluíram a educação básica,

ou seja, pelas pessoas que não conseguiram ter acesso, ou continuidade dos estudos na idade regular, tendo em vista variados motivos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Art. 37, § 1º, Lei 9.394/96), é assegurado aos jovens e adultos, o ensino gratuito levando em consideração as características desses sujeitos, assim como sua condição de vida e de trabalho.

Os sujeitos dessa modalidade de ensino são em sua maioria pessoas com rica experiência de vida e trabalhos diversificados. A legislação vigente assegura não somente o acesso, mas também a permanência desses estudantes, porém, devemos levar em consideração que para garantir essa continuidade não é tarefa fácil, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino com suas especificidades, portanto, suas práticas educativas devem ser diferenciadas das utilizadas nas outras séries do ensino fundamental.

Nessa modalidade de ensino, as práticas pedagógicas devem ser planejadas de forma que atenda às necessidades dos sujeitos, levando em consideração suas vivências, sua historicidade, seus conhecimentos adquiridos com a experiência de vida, pois é isso que faz com que essa modalidade de ensino seja diferenciada da escolarização regular. Nesse sentido,

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005, p.22).

A partir dessas proposições, entendemos que as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos se tornam desafiadoras, pois é preciso que os educadores repensem e inovem sua práxis no sentido de compreender os anseios e necessidades do seu público, uma vez que quando falamos de educandos jovens e adultos, estamos nos re-

ferindo, aquelas pessoas com características específicas: aqueles que tiveram a escolarização negada na dita idade certa; aqueles que estão inseridos no mundo do trabalho, ou aqueles que possuem certas peculiaridades socioculturais, sendo que todos se encontram em uma etapa da vida em que buscam a escolarização com objetivo de mudar ou transformar suas vidas.

Por ser um público diferenciado, as práticas educativas também devem ser diferentes das do ensino regular, não se pode pensar a EJA com as mesmas metodologias que se trabalha com as crianças. Na modalidade EJA, deve-se considerar o contexto de vida dos educandos como conteúdos básicos fazendo com que eles se sintam sujeitos de conhecimentos e de cultura. Para Soares e Pedroso (2013), é preciso que os educadores conheçam seus educandos, suas características, suas culturas, suas expectativas, assim como suas necessidades de aprendizagem.

É preciso valorizar os conhecimentos e as experiências de vida que os educandos/as levam para sala de aula, contribuindo para que as práticas pedagógicas se erijam numa posturadialógica e dialética, se afastando das práticas mecânicas e da educação bancária, na concepção de Freire (1992) o processo de ensino e aprendizagem deve ser pautado na consciência, vivida pelos educandos/as e jamais o reduzindo à simples transmissão de conhecimentos.

Quando se valoriza as experiências dos educandos/as relacionando com o processo de aprendizagem é mais propício oportunizar uma aprendizagem adequada a realidade dos sujeitos e uma prática educativa ativa em que os educandos não são meros receptores, mas sim colaboradores na construção do espaço de ensino e da aprendizagem.

Todavia, é preciso entender que essa é a prática educativa ideal para a modalidade de ensino EJA, porém, precisamos refletir que na realidade, nos deparamos com muitas dificuldades seja por resistência dos docentes, seja por falta de materiais didáticos, seja por falta de

formações continuadas, ou até mesmo pela dificuldade na formação inicial. De acordo, com Moura (2009):

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. (MOURA, 2009, p. 46).

Apesar da evolução da modalidade EJA ao longo dos anos, ainda nos deparamos com docentes que acreditam que na EJA pode ser desenvolvido o mesmo trabalho que é realizado no ensino regular. Em muitos casos o mesmo professor que leciona para crianças é o mesmo que trabalha com o público da educação de jovens e adultos, então associam que podem utilizar as mesmas metodologias e materiais didáticos com os dois públicos. Para Moura (2009), essa prática é resultante da formação docente, pois:

Pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores. (MOURA, 2009, p.48).

Podemos analisar que a prática educativa na educação de jovens e adultos reflete muito sobre as formações que esses docentes recebem, na formação inicial o contato com essa temática é muito pouco, nas formações continuadas são cursos ou seminários oferecidos de forma aligeiradas que são insuficientes para atender a demanda dessa modalidade, o que resulta em práticas pedagógicas improvisadas e desconexas com o contexto histórico daqueles estudantes. Nesse sentido, Moura (2009) corrobora:

[...] ainda no século XXI, permanece o silêncio e o vazio institucional na formação inicial de professores para a modalidade. Permanece a improvisação de professores e a transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes para atuarem na prática pedagógica com jovens, adultos e idosos, tal como se registrava nos primórdios da história da educação. A consequência é o desenvolvimento de uma prática pedagógica pobre para alunos tratados como pobres cognitiva e culturalmente produzindo, como resultado, a reprovação e/ou expulsão dos alunos das escolas. Esses serão os jovens e os adultos que buscarão a escola quando as demandas socioeconômicas lhes exigirem. (MOURA, 2009, p. 49).

Como podemos ver, as práticas educativas são desenvolvidas de forma precária, ou improvisadas que podem trazer várias consequências para os educandos, tais como: desmotivação, desinteresse pelas aulas e conseqüentemente a evasão escolar. Os sujeitos dessa modalidade são na sua grande maioria pessoas que trabalham o dia todo e saem do trabalho direto para escola, portanto, espera-se que as práticas pedagógicas estejam entrelaçadas com os saberes que eles trazem para sala de aula, pois assim se reconhecerão como sujeitos detentores de conhecimento, tendo em vista que, é:

Preciso considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo. (SOARES & PEDROSO, 2013, p. 08).

Quando se fala em leitura crítica do mundo é impossível não nos remetermos ao ilustre educador Paulo Freire e sua grande contribuição para educação brasileira. Freire deixou um grande legado para educação de jovens e adultos, na qual desenvolveu métodos e práticas educativas voltadas para a realidade desses sujeitos, mostrando que é possível a indissociabilidade da teoria/prática e valorizar a história de vida, as vivências, as experiências de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Contribuições da práxis Freiriana para Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos é permeada por muitos desafios e paradigmas ao longo da caminhada e nesse percurso, escola deve ser um espaço rico em aprendizagens significativas abarcando as especificidades e particularidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, observamos que na EJA estão presentes sujeitos que vivem também outras formas de exclusão social ao longo da vida, além da escolarização. As mazelas educacionais e as demandas sociais que emergem na modalidade de ensino da educação de jovens e adultos, nos fazem refletir e concomitante a isso, investigar as práticas educativas, sendo um desafio cada vez mais necessário no dia a dia escolar.

Nessa direção, Paulo Freire foi o precursor da alfabetização de jovens e adultos com uma pedagogia que promoveu profundas transformações na vida dos educandos. “Não há razão para se envergonhar por desconhecer algo, testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1999, p. 153). Assim, por meio de uma educação popular, Freire trouxe a concepção que ensinar transcende ao ler e escrever, pois é crucial haver uma mudança de paradigmas na busca por uma transformação para um sujeito crítico e consciente.

Nessa visão crítica do conhecimento, a leitura de mundo torna-se imprescindível na alfabetização de jovens e adultos, pois os educandos trazem ao espaço escolar, muitas histórias de vida, de lutas e superações. Foi nesse espaço de valorização do contexto do alfabetizando que foi construído o anseio por uma educação emancipatória. No livro pedagogia como prática da liberdade, Freire (2007, p.104) afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Deste modo, Freire descreve os desafios e superações na busca por um ensino crítico com a essência de uma democracia que possibilitasse mudanças

no ensino e uma alfabetização que exigia o esforço de recriação, procura e reinvenção.

É neste movimento dinâmico de investigação que Arroyo (2014) reforça o pensamento Freiriano, trazendo à baila questionamentos relacionados aos sujeitos que estão adentrando ao cenário educacional na atualidade como também suscita a construção de outras pedagogias nesse processo de descoberta do novo.

Vejam algumas formas de pensá-los e conformá-los às quais reagem os coletivos. Em suas ações às formas parciais, superficiais de sua classificação que ocultam os processos mais radicais de sua interiorização e segregação, como coletivos humanos. As categorias mais frequentes com que são vistos, sobretudo no pensamento sociopedagógico, têm sido: marginalizados, excluídos, desiguais, inconsciente. Formas de pensá-los e classificá-los que ocultam formas históricas mais abissais e sacrificiais de segregá-los. (ARROYO, 2014, p.40).

A educação é um dos pilares de transformação social e é por meio dela que os educandos se apropriam de conhecimentos. Nesse percurso, alimentar as possibilidades infinitas de metodologias com o olhar Freiriano voltadas para esses outros sujeitos promovem a construção de uma pedagogia da esperança na educação de jovens e adultos que nos permite acreditar em suas potencialidades e numa libertação do eu.

É importante destacar no pensamento Freiriano (2013), quando afiança que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. Assim, um diálogo crítico e libertador propõe **ação** e tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação.

Nessa perspectiva, as contribuições de Paulo Freire são valiosas para educação de jovens e adultos quando possibilitou um método de alfabetização com uma metodologia de ensino que despertou o interesse do educando e promoveu ações significativas que aproximou a realidade dos alunos. Freire afiança que a alfabetização de jovens e adultos deve incursioná-los ao processo de criação e valorização do

universo cultural do alfabetizando e que o uso de cartilhas não favorecia os propósitos do seu método, uma vez que o alfabetizando é o sujeito não objeto da alfabetização.

Há décadas que se buscam métodos e práticas coerentes ao aprendizado de jovens e adultos, como embasa Freire (2007):

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador (Freire, 2007, p. 72)

Nessa interação dialógica, é relevante mencionar a experiência das “40 horas de Angicos que foi um marco significativo de mudanças profundas na alfabetização de jovens e adultos como também na possibilidade de mudanças políticas e sociais. Tal proposta educativa cultivada por Freire nessa experiência destroçou os moldes de alfabetização convencionados na época e até os dias atuais é referência na práxis pedagógica da alfabetização.

Diante desse cenário alfabetizador, a experiência de Angicos foi um desafio, pois o contexto histórico era marcado por guerras, conflitos e silenciamentos como também a dura realidade vivenciada pelos estudantes. O legado Freiriano com a experiência em Angicos é um caminho de esperança até os dias atuais, pois a cidade foi um terreno fértil de reflexões e construções futuras. Silva e Sampaio (2015) corroboram, afirmando:

Essa é a lembrança a qual estamos, amorosamente, denominando de invenção da esperança. Invenção no sentido de tornar visível o que não se vê, de romper e estilhaçar configurações políticas e culturais de espaços gangrenados por modelos tradicionalistas de sociedade, de ser humano e de educação. Acreditamos que Freire, tomado pelo sentimento de pertencimento a uma região entre-

que aos caprichos de oligarquias político-partidaristas, inquietou-se a ponto de parir, junto com seus pares, essa experiência. (SILVA & SAMPAIO, 2015.p.10).

Assim, essa experiência de educação popular desenvolvida no início dos anos de 1960 deixou um fomento por uma educação libertadora, pois essa experiência foi pensada com o olhar para as “situações geradoras” que abarcavam a realidade, a vivência dos alfabetizados, através das palavras geradoras que despertavam a dialogicidade entre o professor e o aluno no processo de alfabetização como também sistematizou o “Círculo de cultura” que era definido como sendo:

Círculo de Cultura é uma ideia que substitui a de turma de alunos ou a de sala de aula. Teve grande aplicabilidade e ênfase, a partir de práticas de alfabetização de adultos, no exercício pedagógico de Freire, na região nordestina, inicialmente. Círculo, porque todos/as inseridos nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhado por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema da cultura, da sociedade. Na figura do círculo, todos/as se olham e se veem. (MONTEIRO, 2010, p.34)

Nesse sentido, o diálogo é um instrumento de mediação na efetivação do círculo de cultura. Na obra pedagogia da autonomia, Paulo Freire (1999) reitera a relevância da abertura a dialogicidade quando afirma que:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomara própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1999, p.50).

Dessa forma, Freire (1999) reforça a necessidade de uma pedagogia do diálogo, onde o professor irá lançar oportunidades para que

o aluno, em coletividade, seja o sujeito de fala dentro do processo de alfabetização de jovens e adultos como também reitera a falsa suposição de que o professor é o detentor do conhecimento, pois “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. (FREIRE, 1999, p.70).

Nessa perspectiva, de existência do ser que a dialogicidade é um tema central na metodologia Freiriana e exige uma busca permanente de interação, trazendo para o campo de pesquisa os elementos do verbo esperar: Levantar, ir atrás, construir, não desistir, levar adiante. O esperar ao juntar-se com os outros para fazer de outro modo, sendo uma possibilidade muito relevante para uma ação transformadora, pois:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 2007, p.48).

Nesse prisma, as metodologias para a alfabetização de jovens e adultos não é somente o ato de ensinar, mas de trabalhar numa perspectiva de mudança com formação de valores conectados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora. Vale reiterar que a prática e a reflexão sobre a prática são direções que concretizam princípios transformadores para essa modalidade de ensino.

Para tanto, é relevante refletir sobre os saberes da docência, sobretudo os saberes pedagógicos, que são fundamentais no processo de alfabetização de jovens e adultos, uma vez que o professor poderá reinventar seus saberes a partir da prática social em sala de aula. Des-

taforma, Pimenta (2009) reforça que os saberes pedagógicos de forma contínua e articulada, podem colaborar com a prática educativa, principalmente se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca no dia a dia escolar.

Essa reflexão sobre a práxis pedagógica é extremamente relevante quando pensamos nas especificidades dos outros sujeitos como suscita Arroyo (2004), ao questionar que pedagogias esses coletivos sociais trazem para a escola: Pedagogia da subalternização ou da libertação? E reforça que as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação escolar ou popular devem ser outras quando os sujeitos da ação educativa são outros. Assim, a alfabetização de jovens e adultos transcende a aquisição do sistema de escrita percorrendo por caminhos em que o alfabetizando compreenda e vivencie a função social da escrita na sociedade como instrumento de luta e prática de liberdade.

Considerações finais

O presente trabalho possibilitou refletir sobre as práticas educativas na educação de jovens e adultos considerando as concepções pedagógicas e metodologia do educador Paulo Freire como um caminho de resignificação na trajetória escolar dos educandos/as, promovendo uma educação crítica, reflexiva e emancipatória.

Nessa perspectiva, em meio a muitas experiências de lutas com a educação popular através dos círculos de cultura como também a experiência das “quarentas horas de Angicos”, Freire deixou um legado rico em possibilidades para a alfabetização de jovens e adultos, onde a leitura de mundo transcendia a leitura da palavra escrita numa pedagogia libertadora. Freire afiança que:

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é

doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns, feita por outros. (FREIRE, 2013, p.74).

Nesse sentido, a abertura ao diálogo é um elemento fundamental na práxis pedagógica Freiriana, vimos ao longo da leitura deste artigo que é fundamental o docente lançar oportunidades para que o aluno, em coletividade, seja também o sujeito de fala dentro do processo de alfabetização de jovens e adultos. Assim, não podemos execrar a imensa bagagem cultural de conhecimentos que os alunos constroem ao longo de suas histórias de vida, mas alicerçar tais vivências e saberes dentro da alfabetização por meio da dialogicidade.

As reflexões construídas neste artigo acerca das práticas educativas na educação de jovens e adultos, bem como as contribuições Freirianas nesse processo alfabetizador são valiosas para o fortalecimento e construção de uma EJA do Esperançar, pois a educação de jovens e adultos passou por muitas transformações com a construção do método de alfabetização proposto pelo educador Paulo Freire. Ainda temos o enfrentamento de muitas situações desafiadoras para a efetivação dessas práticas educativas freirianas no ambiente escolar, mas acreditamos no poder de transformação do ensino com a construção de aulas significativas e prazerosas à comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 9.3. 94, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Edição 30. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.**

Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **O currículo da formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido.** Dissertação (mestrado em educação), Universidade de Brasília/DF, 2008.

MOURA, T. M. de M. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais.** *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 45-72, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601>. Acesso em: 05 mar. 2022.

MONTEIRO, Estela. **Educação a partir de círculos de cultura.** *Pesquisa • Rev. Bras. Enf.* 63 (3) • Jun 2010. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672010000300008>.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002

SILVA, Francisco Canindé da e SAMPAIO, Marisa Narciso. **Cinquentenário das “40 horas de Angicos”:** memória presente na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 2015 v. 20, n. 63. 5 de out 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3063>>. Acesso em 05 de março de 2022.



REFLEXÕES SOBRE O PARADIGMA DA TRANSDISCIPLINARIDADE E A ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Gabriela de Carvalho Veloso¹
Raimundo Nonato de Pádua Câncio²

Resumo: A questão que mobilizou este texto é se a transdisciplinaridade realmente pode contribuir para superar as dificuldades de escolarização dos povos indígenas. Trata-se de uma abordagem que não se limita simplesmente a combinar diferentes disciplinas, mas busca um novo modo de abordar os conteúdos escolares para além das fronteiras disciplinares. Nessa direção, o objetivo deste texto é identificar na produção acerca do processo de escolarização dos povos indígenas, redes de pensamentos e experiências que transponham a lógica disciplinar de organização dos conteú-

- 1 Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz-MA. Imperatriz-MA. E-mail: gabriela.veloso@ifma.edu.br
- 2 Doutor em Educação; docente no Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Atua no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da UFNT. Tocantinópolis-TO. E-mail: nonato.cancio@uft.edu.br

dos e sinalizem para o paradigma da transdisciplinaridade. O procedimento metodológico utilizado foi a revisão bibliográfica, numa abordagem qualitativa. Do ponto de vista da perspectiva teórica, dialogamos com Nicolescu (1999), D'Ambrosio (2011), Almeida (2012), entre outros autores que discutem a questão estudada. Os resultados mostram que a adoção da transdisciplinaridade pode trazer uma série de desafios, tanto para os indivíduos envolvidos quanto para as instituições que buscam implementá-la, ao lidar com problemas complexos e interconectados, muitas vezes sem respostas claras ou soluções definitivas. No entanto, apesar dos desafios, verificou-se que é uma abordagem promissora para lidar com problemas complexos e emergentes na educação escolar indígena, pois contribui para que os estudantes indígenas aprendam de forma mais significativa. Isso é importante porque os estudantes indígenas são frequentemente marginalizados no sistema educacional tradicional, centrado na cultura e nos valores ocidentais e hegemônicos.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Educação Escolar Indígena. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade próspera e consciente. Ao longo dos anos, diferentes abordagens pedagógicas foram propostas visando aprimorar os processos educacionais e preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Uma dessas abordagens é a transdisciplinaridade, que se destaca pela promessa de romper as fronteiras disciplinares e promover a construção de conexões entre os saberes. A transdisciplinaridade na educação escolar indígena é pensada e discutida no contexto do reconhecimento e da valorização das culturas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Segue-se na busca da superação da fragmentação do conhecimento e promoção de uma abordagem mais holística e integrada, incorporando múltiplas perspectivas, saberes e disciplinas.

A efetividade da transdisciplinaridade na educação escolar indígena pode enfrentar vários desafios e problemas, tais como: as barreiras linguísticas, pois a diversidade linguística entre os diferentes grupos indígenas pode dificultar a comunicação transmitida do conhecimento transdisciplinar; os conflitos de concepções de conhecimento, pois as concepções de conhecimento e aprendizado podem variar entre os povos indígenas e o sistema educacional ocidental; a falta de recursos adequados, tendo em vista que a efetivação da transdisciplinaridade requer recursos educacionais, incluindo materiais didáticos, equipamentos e acesso às tecnologias.

Outro desafio é a falta de formação de professores, pois a transdisciplinaridade requer professores bem preparados e competentes, capazes de integrar diferentes áreas de conhecimento significativamente; a resistência cultural e institucional, uma vez que as estruturas institucionais existentes podem não ser flexíveis o suficiente para acomodar a transdisciplinaridade; a falta de reconhecimento e valorização, pois a transdisciplinaridade na educação escolar indígena pode não ser reconhecida e valorizada pelas autoridades educacionais e pela sociedade em geral. Isso pode levar a uma falta de apoio e financiamento para programas de educação indígena transdisciplinar, dificultando sua implementação e continuidade.

As questões aqui levantadas nos conduzem à seguinte questão: Como a metodologia transdisciplinar pode contribuir para superar as dificuldades de escolarização dos povos indígenas? Nessa direção, o principal objetivo desse texto é identificar na produção acerca do processo de escolarização dos povos indígenas, redes de pensamentos e experiências que transponham a lógica disciplinar de organização dos conteúdos e sinalizem para o paradigma da transdisciplinaridade. Os teóricos que embasam este estudo são Nicolescu (1999), D'Ambrosio (2011), Almeida (2012), dentre outros.

Como abordagem metodológica utilizada, seguimos os encaminhamentos da pesquisa qualitativa, a qual, para Minayo (2015),

busca responder a questões particulares, com uma percepção de realidade que não teria como quantificar e tem um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Como procedimento metodológico, realizamos uma revisão bibliográfica sistemática, cuja principal vantagem, para Gil (2002, p. 50), “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

O texto está organizado em duas seções. Na primeira seção trazemos breves reflexões sobre os pressupostos epistemológicos da transdisciplinaridade, a sua conceituação e discutimos os três pilares básicos que sustentam a metodologia transdisciplinar. Na segunda seção abordamos a questão da escolarização dos povos indígenas, destacando as redes de pensamentos e experiências transdisciplinares, assim como a perspectiva da transdisciplinaridade na educação escolar indígena.

BREVES REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Edgar Morin (2003) faz uma crítica à forma fragmentada como o conhecimento é tradicionalmente alimentado. O autor comenta que o conhecimento tradicional é dividido em disciplinas educativas, impedindo-se, assim, a visão de conjunto e a compreensão das relações entre os diferentes campos do saber. Para o autor, a teoria tradicional do conhecimento é linear, reducionista e simplificadora, não considerando a complexidade do mundo em que vivemos.

Essa visão fragmentada leva a uma compreensão parcial da realidade, na qual cada disciplina se concentra apenas em seu próprio objeto de estudo, sem considerar como conveniente e interdependências com outras áreas do conhecimento. Mas sabemos que essa lógica não acontece. E, como destaca Morin, “existe complexidade,

de fato, quando os componentes que constituem um todo [...] são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 2003, p. 14). A teoria da complexidade do conhecimento é uma abordagem mais recente e interdisciplinar, que surgiu no campo da ciência da complexidade.

Morin entende que o conhecimento é um sistema complexo que não pode ser reduzido a uma única perspectiva ou disciplina. Ele argumenta que o conhecimento deve ser pensado de forma transdisciplinar, incorporando diferentes áreas do conhecimento, como ciências naturais, ciências sociais, humanidades e artes. E reconhece que o conhecimento é um sistema animado e complexo, influenciado por fatores contextuais, sociais, culturais e individuais. Segundo o autor, “conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas” (MORIN, 2003, p. 16).

Basarab Nicolescu (1999), físico teórico do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França (CNRS), explica que

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo “entre” as disciplinas, “através” das diferentes disciplinas e “além” de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 46).

É importante destacar que a transdisciplinaridade tem sua origem nesta discussão sobre a organização do conhecimento, como salienta Moraes (2015):

Ontológica e epistemologicamente falando, a complexidade é um dos componentes constitutivos da matriz geradora da transdisciplinaridade. Suas dimensões, lógica e organizacional, estão presentes nesta construção teórica e nos ajudam a melhor compreender o funcionamento do universo, as relações sujeito/objeto, revelando a

lógica transdisciplinar que se apresenta no jogo dessas interações e, consequentemente, na realidade educacional e nas dinâmicas implícitas nos processos de ensino e aprendizagem (MORAES, 2015, p. 7).

Considerado as discussões empreendidas por Morin e Nicolescu acerca dessa abordagem, podemos dizer que o primeiro prioriza a abordagem analítica, com destaque para as interlocuções entre os diversos saberes humanos. Já o segundo, traz uma perspectiva metodológica que busca formular uma nova lógica, chamada lógica do Terceiro Termo Incluído, vista a seguir, como uma metodologia transdisciplinar que dê conta no tratamento das oposições. Do ponto de vista de suas contribuições, tanto a teoria da complexidade quanto a transdisciplinaridade ajudam a revelar as consequências da teoria moderna no que se refere à organização da sociedade, o tratamento dado ao conhecimento, assim como o modo de pensar e agir dos sujeitos.

Para melhor entendimento da transdisciplinaridade e das questões com as quais dialoga, trazemos algumas abordagens: a *interdisciplinaridade*, a *multidisciplinaridade* e a própria *transdisciplinaridade*. Trata-se de abordagens que envolvem a integração de diferentes disciplinas ou campos de conhecimento para abordar problemas complexos. Embora compartilhem certas semelhanças, cada abordagem tem suas próprias características distintas. Exploraremos as definições e características de cada uma delas.

Começemos pela *multidisciplinaridade*, a qual ocorre por meio de cooperação e diálogo entre várias disciplinas que mantiveram suas fronteiras e métodos de trabalho separados, e “funciona através da justaposição de disciplinas em um único nível, estando ausente uma cooperação sistemática entre os diversos campos disciplinares” (ALMEIDA FILHO, 1997, p.11). Neste caso, cada disciplina aborda o problema de acordo com suas próprias perspectivas e metodologias, sem que haja uma integração profunda entre elas. O foco está em reunir informações e conhecimentos de diferentes áreas para abordar

um problema, mas cada disciplina permanece independente em sua abordagem.

Já a *interdisciplinaridade*³ vai além da multidisciplinaridade, pois busca uma integração mais estreita entre as disciplinas envolvidas. Nesta abordagem, as disciplinas colaboram de maneira mais ativa e cooperativa, compartilhando métodos, conceitos e abordagens. O objetivo é formar uma “aprendizagem mútua, que não se efetua por simples adição ou mistura, mas por uma recombinação dos elementos internos” (ALMEIDA FILHO, 1997, p.13). A interdisciplinaridade, portanto, valoriza a integração de diferentes perspectivas e a busca por um entendimento mais holístico.

Por sua vez, a *transdisciplinaridade* vai além da integração das disciplinas, buscando superar suas fronteiras e limites. Essa abordagem enfatiza a necessidade de transcender as estruturas disciplinares convencionais e abordar problemas de maneira abrangente, além dos limites de qualquer campo específico. O fazer transdisciplinar envolve uma colaboração profunda e interativa entre os diferentes campos do conhecimento, em que novos conceitos, métodos e abordagens são apresentados para enfrentar problemas complexos e emergentes. O foco está na criação de uma nova compreensão e na integração de diferentes formas de conhecimento para além das disciplinas existentes.

No entanto, a abordagem transdisciplinar tem sido discutida de forma ainda vaga, pois parece trazer em seu interior a possibilidade de um “vale tudo”, o que é um pouco perigoso. Essa abordagem contribui com algumas reflexões que ajudam a aclarar os pressupostos epistemológicos da transdisciplinaridade que, embora iniciais, nos ajudam a compreender as diferenças conceituais que aqui se fazem necessárias. Com isso, podemos dizer que ela se insere na busca atual de um novo paradigma para as ciências da edu-

3 Assim como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar.

ção, bem como para outras áreas, como na saúde coletiva, por exemplo (ALMEIDA FILHO, 1997). Busca, como referência teórica, o holismo e a teoria da complexidade, que, embora venham se constituindo em um referencial interessante, continuam ainda pouco compreendidos.

O Manifesto da transdisciplinaridade, de Nicolescu, é um texto seminal que aborda os princípios e fundamentos dessa abordagem. Ele enfatiza que essa abordagem não nega a importância das disciplinas individuais, mas busca ir além delas, explorando as conexões, insuportáveis e complementaridades entre elas, fornecendo assim um quadro conceitual mais adequado para lidar com a complexidade desses desafios, permitindo uma compreensão mais holística e integrada (NICOLESCU, 2001). Segundo o mesmo autor, a essência da transdisciplinaridade é:

A transdisciplinaridade é a transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito – objeto, subjetividade – objetividade, matéria – consciência, natureza – divino, simplicidade – complexidade, reducionismo – holismo, diversidade – unidade. Esta dualidade é transgredida pela unidade aberta que engloba tanto o Universo como o ser humano (NICOLESCU, 1999, p. 57).

O autor observa ainda que a transdisciplinaridade é uma metodologia que irá ajudar encarar os desafios do século XXI, pois, como metodologia, envolve a colaboração e interação entre especialistas de diferentes disciplinas, bem como a incorporação de conhecimentos e perspectivas não acadêmicas, como conhecimentos indígenas, saberes tradicionais, experiências de comunidades locais e outras formas de conhecimento não formal.

Assim, podemos dizer que essa abordagem ampla visa criar um ambiente propício para a criação de soluções inovadoras e integradas, indo além das limitações impostas pelas disciplinas. Segundo o mesmo autor, esta metodologia está baseada em três conjecturas, sendo que as duas primeiras foram evidenciadas no século XX pelas

experiências da física quântica, enquanto último se baseie não apenas na física quântica, mas também em diversas outras ciências exatas e humanas:

A metodologia da transdisciplinaridade é fundada em três pressupostos: 1. O pressuposto ontológico: Há, na Natureza e no nosso conhecimento da Natureza, diferentes níveis de Realidade do Objeto e diferentes níveis de Realidade do Sujeito. 2. O pressuposto lógico: A transição de um nível de Realidade a outro segurado pela lógica do meio incluído. 3. O pressuposto epistemológico: A estrutura da totalidade de níveis de Realidade é uma estrutura complexa: todo nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo momento (NICOLESCU, 2019, p. 15).

Há três pilares básicos que sustentam a metodologia transdisciplinar, frequentemente mencionados nessa abordagem: Diferentes níveis de realidade; Complexidade; e Lógica do Terceiro Termo Incluído, criados para aprofundar o conceito por Nicolescu (2002). Esses três conceitos são fundamentais para uma abordagem que vá além das fronteiras das disciplinas tradicionais e promova uma compreensão mais ampla e integrada da realidade, assim como das epistemologias e das metodologias desenvolvidos a partir de uma ontologia complexa.

No que se refere ao primeiro pilar, Diferentes níveis de realidade, Nicolescu (1995, p. 142) explica que esse conceito diz respeito a um “conjunto de sistemas que permanece invariante sob a ação de certas transformações”. Os diferentes níveis de realidade se referem à ideia de que a realidade não é composta apenas de um único nível de existência, mas por múltiplos níveis interconectados. Esses níveis, por sua vez, podem incluir desde o nível físico/material até o nível social, cultural, psicológico, espiritual, entre outros. Em vista disso, a metodologia transdisciplinar reconhece a importância de considerar e integrar esses diferentes níveis de realidade para uma compreensão mais abrangente e holística dos fenômenos.

Com relação à Complexidade, segundo pilar, parte-se do fundamento de que a abordagem transdisciplinar reconhece que os fenômenos do mundo são intrinsecamente complexos e interconectados. Portanto, em vez de tentar reduzir essa complexidade a uma única disciplina ou perspectiva, essa metodologia busca integrar diferentes abordagens e conhecimentos para lidar com tal complexidade, no intuito de compreender a realidade em sua totalidade. Nessa perspectiva, Morin (2000) reconhece e considera que “somos simultaneamente seres cósmicos, físicos, biológicos, culturais, sociais, com cérebro e espírito” (MORIN, 2000, p. 38), ou seja, não fragmentados, o que nos torna seres complexos.

Já o terceiro pilar, Lógica do Terceiro Termo Incluído, compreende que é preciso ir além da lógica binária⁴ tradicional, que se baseia na dicotomia de verdadeiro/falso, certo/errado, entre outras, e concebe a realidade como um processo dinâmico, em interação contínua, questionando a “verdade científica”. Assim, com essa lógica, temos um instrumento conceitual que busca dar conta da multiplicidade de interações, impossíveis de processar segundo a lógica clássica. Trata-se de transcender as dualidades e encontrar uma síntese que inclua os elementos aparentemente opostos, considerando que a realidade pode ser complexa e pode não se encaixar em categorias binárias simples.

Desta forma, há uma contraposição à lógica clássica, o que é fundamental ao processamento de fenômenos complexos que, pela orientação cartesiana, a exemplo da dicotomia sujeito-objeto, são fragmentados, levando-os à falta de relações e à perda de sentido

4 A diferença entre a lógica clássica e a Lógica do Terceiro Termo Incluído está na terceira premissa. Santos, Santos e Chiquieri (2009) explicam que na primeira premissa “uma coisa “é” o que ela “é” (identidade). Na segunda, entende-se que o que “é” não pode ser “não-é” (não-contradição). Mas a terceira premissa da lógica clássica não admite a interação entre os opostos, pois não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não-A. Já a Lógica do Terceiro Incluído admite que há um terceiro termo T, que é ao mesmo tempo A e não-A.

humano. Com base nesses pressupostos, podemos dizer que esses três pilares têm implicações mútuas na metodologia transdisciplinar. Mas convém destacar que a Lógica do Terceiro Termo Incluído se contrapõe à lógica clássica, tanto em termos antagônicos quanto em termos complementares, lógica que possui relação com ao método dialético.

No que se refere a esse novo olhar, que segue a perspectiva de uma racionalidade aberta, contra o exagero da objetividade, cabe destacar que

O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta a um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definição” e de “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo a exclusão do sujeito, levam ao empobrecimento (NICOLESCU, 1999, p. 149).

Entretanto, a adoção da transdisciplinaridade pode trazer uma série de desafios, tanto para os indivíduos envolvidos quanto para as instituições que buscam implementá-la, pois ela desafia a abordagem tradicional de organização do conhecimento. Muitas vezes, as pessoas estão acostumadas a pensar nos limites de suas áreas de especialização e podem resistir a uma abordagem mais abrangente e integrada.

A abordagem transdisciplinar lida com problemas complexos e interconectados, muitas vezes sem respostas claras ou soluções definitivas, o que pode ser desconfortável para aqueles acostumados com abordagens mais lineares e disciplinares. Ela exige sobretudo tolerância à ambiguidade e à exploração de múltiplas perspectivas, pois superar esses desafios requer comprometimento, colaboração e um ambiente favorável à inovação e à exploração interdisciplinar.

ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: REDES DE PENSAMENTOS E EXPERIÊNCIAS TRANSDISCIPLINARES

Ao longo dos anos, as políticas de educação escolar indígena evoluíram, no sentido do reconhecimento da importância das culturas e dos conhecimentos tradicionais desses povos. Em muitos países, inclusive o Brasil, foram desenvolvidas políticas específicas de educação escolar indígena, buscando garantir o acesso à educação escolarizada sem comprometer as identidades culturais e os valores tradicionais dos povos indígenas.

Nessa direção, a abordagem transdisciplinar pode ser vista como uma alternativa no processo de escolarização dos povos indígenas, principalmente em contextos onde há culturas marcadas pela diversidade e diferença. Com relação à importância da abordagem transdisciplinar, D'Ambrosio (2011) destaca:

O essencial na transdisciplinaridade reside numa postura de reconhecimento que não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar, como mais correto ou mais certo ou mais verdadeiro, complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca. Ao reconhecer que não se pode atingir um conhecimento final e, portanto, dever estar em permanente evolução, a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e, mesmo, humildade, com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência (D'AMBROSIO, 2011, p.11)

No entanto, em diferentes contextos, as abordagens de escolarização dos povos indígenas variam amplamente, refletindo as diferentes realidades socioculturais em que esses povos estão inseridos. Do ponto de vista da política educacional à população indígena, algumas iniciativas enfatizam o ensino bilíngue e intercultural, acenando para a valorização tanto a língua materna indígena quanto do idioma oficial do país. Essa abordagem busca chamar atenção para a valori-

zação das culturas e para a construção de uma identidade positiva, ou seja, menos estereotipada dos povos indígenas. Nesse sentido, D'Ambrósio (2011, p. 10) pontua que “a transdisciplinaridade leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural e planetária, e cósmica”. E com isso reconhece a importância do conhecimento indígena para a construção do conhecimento educacional, entre outros aspectos relevantes para as comunidades.

Contudo, para se alcance uma escolarização mais efetiva e significativa aos povos indígenas, é necessário que se considere as perspectivas e experiências dos próprios membros dessas comunidades. Assim, a autodeterminação, a participação ativa de lideranças, pais, anciãos e de outros membros da comunidade, é fundamental para a formulação de políticas e práticas educacionais que sejam culturalmente respeitadas, adequadas e relevantes. Além disso, consideramos que as redes de pensamentos e experiências transdisciplinares também podem desempenhar um papel importante na construção de abordagens educacionais mais inclusivas, por meio de currículos, práticas pedagógicas e espaços mais participativos e colaborativos.

Nesse sentido, Almeida (2012) enfatiza que espaços de diálogos multirreferenciais com as diversas culturas são importantes, pois tendem a dialogar “com a vida de cada grupo humano, abrindo possibilidades de visões plurais a respeito de um fenômeno ou conceito, ou a respeito da complexidade da própria vida (ALMEIDA, 2012, p. 173).

Dito isto, a metodologia transdisciplinar pode promover uma abordagem mais holística e integrada da aprendizagem, permitindo que os estudantes indígenas se conectem com sua cultura, história e tradições, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimentos de diversas áreas acadêmicas, o que contribuiria para a ruptura da “forma fragmentária de pensar e tratar o conhecimento; aproximando a práxis pedagógica do mundo das (inter) relações que se configuram no processo educativo” (ALMEIDA, 2012, p. 174).

Essas abordagens que acenam para o diálogo não hierarquizado e encontro de culturas diferentes, considerando que as diferenças e as diversidades também estão presentes nos processos educativos e supõem que o diálogo entre os diferentes grupos também seja possível. Tais diferenças também podem ser orientadoras de nosso ser, fazer, estar, agir e dialogar com os povos indígenas, uma vez que se relacionam com nossos modos de intervir na escola e de praticar o currículo, rompendo com a lógica da produção da mesmidade e da homogeneização.

Nessa direção, a abordagem transdisciplinar tende a romper com a lógica uniformizadora e violenta da escola da modernidade, o que contribuiu para processos de homogeneização, descaracterizando e invisibilizando as diferenças, como no caso dos diferentes povos indígenas. Contudo, o sistema educativo ainda tem se apoiado na lógica das oposições binárias, colocando, de um lado, o desejável, o legítimo; e, de outro, o ilegítimo, o indesejável. Assim, o outro passa a ser visto como o necessitado, logo depositário de todos os males e portador das falhas sociais.

Essa abordagem pode contribuir para a emancipação dos discentes, já que se mostra mais aberta, inclusiva, equitativa e democrática. Ela reconhece que cada aluno traz consigo uma bagagem cultural única e que todos têm o direito de ter suas vozes ouvidas e suas experiências valorizadas. Ao promover a interculturalidade, a metodologia transdisciplinar também cria espaços de aprendizagem mais justos, promovendo o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

A busca livre realizada sobre esse tema, com o intuito de aprofundar e situar o debate no campo da educação escolar indígena, possibilitou o diálogo com alguns autores, a exemplo de Dias (2020), que discutiu os impactos da educação intercultural e da transdisciplinaridade na educação aos povos indígenas. Segundo o autor,

As comunidades indígenas, em decorrência dessa dinâmica troca de saberes, têm desenvolvido processos intensos de valorização das próprias culturas. Uma estudante guajajara desenvolveu uma pesquisa sobre a festa do milho em trabalho de final de curso e toda a ação de pesquisa despertou na comunidade guajajara o desejo de realizar essa festa que não acontecia há quase uma década e que é retomada, rememorada e vivenciada por toda a aldeia que se re-encanta com a beleza e importância da festa do milho do povo guajajara (DIAS, 2020, p. 45).

No entanto, para Silva e Albuquerque (2017, p. 207), “a prática transdisciplinar exige alguns pré-requisitos, tais como, tolerância, disposição para conviver com a incerteza e com o risco, coragem e imaginação”. Tais atitudes também são realçadas na Carta da Transdisciplinaridade (1994)⁵: “Artigo 10: Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possam julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é ela própria transcultural”. O artigo 11 também destaca o rigor, abertura e tolerância como características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar.

Por ser uma abordagem transdisciplinar e transcultural, na educação escolar indígena o professor desempenha um papel fundamental na formação do aluno e da comunidade na sua totalidade. É por meio dessa formação que o indígena pode adquirir uma melhor compreensão e um melhor diálogo com o mundo em que vive. Nesse sentido, a transdisciplinaridade amplia a noção de cidadania para além da vida na escola e na comunidade. Uma educação com essas características ultrapassa os conteúdos curriculares e se preocupa com as questões intelectuais, políticas, econômicas e, principalmente, culturais.

Autores como De Oliveira e Albuquerque (2020) argumentam que a educação transdisciplinar é essencial para o desenvolvimento

5 Foi adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, no Convento de Arrábida, em Portugal, em novembro de 1994.

da cidadania. Eles afirmam que essa abordagem educacional permite que os alunos aprendam sobre diferentes disciplinas e como elas se relacionam entre si. Isso ajuda os alunos a desenvolverem uma compreensão mais ampla e crítica do mundo, pois “Uma educação com tais características ultrapassa o confronto com as questões intelectuais, políticas, econômicas e, principalmente, culturais” (DE OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2020, p. 3450-3451).

A interdisciplinaridade na educação escolar indígena já é uma metodologia mais conhecida atualmente, pois ainda que sutil, podemos dizer que já houve um certo avanço em relação ao modelo tradicional de ensino fragmentado, já que há a necessidade de que nas escolas indígenas os conhecimentos dialoguem, visando a integração de diferentes disciplinas, de modo que os conhecimentos dos povos indígenas não sejam desconsiderados ou invisibilizados, como é comum nas escolas não indígenas. No entanto, a transdisciplinaridade vai além dessa integração disciplinar e busca estabelecer uma conexão mais profunda entre os diferentes saberes, incluindo os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

É importante observar que o ensino transdisciplinar promove o diálogo e o respeito à diversidade, mas também pode levar a conflitos. No entanto, esses conflitos podem ser minimizados com diálogo, respeito e assertividade por parte dos professores. A esse respeito, De Oliveira e Albuquerque comentam que a “relação intercultural promovida pelo ensino transdisciplinar implica à escola o compromisso de garantir a todos o respeito à diversidade; embora, por razões óbvias, o aparecimento de conflitos” (DE OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2020, p. 3453-3454).

Desta forma, o diálogo permite que os alunos compartilhem suas experiências e perspectivas, o que pode ajudar a aumentar o entendimento e a empatia. O respeito é essencial para qualquer ambiente de aprendizagem, mas é especialmente importante em um ambiente transdisciplinar, onde os alunos podem ter diferentes ex-

periências e crenças. A assertividade é a capacidade de comunicar as próprias necessidades e desejos de forma clara e respeitosa. Isso é importante para os professores, pois lhes permite gerenciar conflitos de forma eficaz e criar um ambiente de aprendizagem positivo.

Ao abordar as visões culturais e epistemológicas e as condições de produção, tendo como base a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, Fazenda (2012) comenta que a transdisciplinaridade é uma abordagem que busca transcender as fronteiras das disciplinas para criar um novo conhecimento. E destaca a importância das discussões sobre transdisciplinaridade:

Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. O cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas principalmente nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter humano se evidencia (FAZENDA, 2012, p. 41).

Mas atualmente os currículos ainda estruturados de forma disciplinar, e esse paradigma tende a ser instituído nas escolas indígenas, assim como as práticas das escolas urbanas que seguem métodos de ensino muito fechados, inadequados aos conteúdos desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem aos estudantes indígenas. Todavia, não podemos considerar importante somente este ou aquele método, esta ou aquela área do conhecimento, mas também o objeto e o sujeito em seu contexto social. É necessário visualizar o processo na totalidade e extrair daí as interdependências entre os conhecimentos, favorecendo, assim, todas as áreas que sustentam o processo ensino-aprendizagem.

Como observado, a transdisciplinaridade acena para uma nova perspectiva de mudança na forma de atuar pedagogicamente. Para tanto, as práticas dos professores devem estar a serviço da superação do conhecimento linear, pré-determinado e dos desvinculados da realidade. Mas sabemos que na prática, temos um grande desafio,

como a necessidade de [...] “desenvolver ações, mantendo a visão, a atitude e a prática transdisciplinar, criando pontes entre a teoria e a prática, a fim de que os participantes do processo passem por transformações e rupturas cognitivas, perceptivas e atitudinais” (DE OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2020, p. 34).

Com isso, podemos dizer que a transdisciplinaridade é um desafio, mas também é uma oportunidade. Ao desenvolver ações que promovam a transdisciplinaridade, a escola pode ajudar os estudantes indígenas a se tornarem mais preparados para os desafios do século XXI. Isso significa que a escola precisa ser capaz de integrar diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, encorajar os estudantes a pensarem criticamente, promover a criatividade e a inovação, a desenvolver habilidades sociais e emocionais que os ajudem a se tornarem cidadãos globais.

CONCLUSÃO

Neste texto que teve o objetivo identificar na produção acerca do processo de escolarização dos povos indígenas, redes de pensamentos e experiências que transponham a lógica disciplinar de organização dos conteúdos, e sinalizem para o paradigma da transdisciplinaridade, verificamos que ainda que essas práticas sejam executadas nas escolas indígenas, ainda há pouca produção sobre essa temática.

Uma questão importante evidenciada neste estudo é a necessidade de repensar os modelos educacionais impostos às comunidades indígenas, que não dialogam com sua cultura, cosmovisão e conhecimentos tradicionais. Nesse sentido, a transdisciplinaridade surge como um caminho promissor para criar espaços de diálogo e intercâmbio entre o conhecimento ocidental e os saberes ancestrais indígenas.

No entanto, é importante pontuar que a transdisciplinaridade não é uma solução para os problemas educacionais dos povos indígenas. É necessário que haja um compromisso genuíno por parte de

todos os envolvidos no processo educacional, incluindo os estudantes, lideranças, professores, administradores escolares e os pais. Além disso, é importante que haja um suporte financeiro adequado para a efetivação de programas transdisciplinares nas escolas indígenas.

Apesar dos desafios, o paradigma da transdisciplinaridade oferece uma oportunidade real de melhorar a qualidade da educação dos povos indígenas. E, ao promover a integração de diferentes disciplinas e saberes, pode ajudar os estudantes indígenas a desenvolverem as habilidades e os conhecimentos necessários para o sucesso na vida moderna. Trata-se, portanto, de uma perspectiva promissora para repensar a escolarização dos indígenas, reconhecendo e valorizando seus saberes e identidades, na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e independente, onde a diversidade cultural seja, de fato, respeitada e celebrada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés; SILVA, Paulo Hernandes Gonçalves da. (Orgs.) **Educação linguística em contextos interculturais amazônicos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. **Ciência & saúde coletiva**, v. 2, p. 5-20, 1997. Disponível em <https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/integralidade> Acesso em: 15 julho. 2023.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. Documento Final, 1994. Disponível em: <http://cettrans.com.br/wp-content/uploads/2014/09/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf> Acesso em: 15 julho. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **Revista Terceiro Incluído**, v. 1, n. 1, pág. 1-13, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/issue/archive> Acesso em: 9 de julho de 2023.

DE OLIVEIRA, Jocirley; ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés. Transdisciplinaridade: docência e aprendizagem na perspectiva intercultural. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 3445-63, 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/issue/view/5> Acesso em: 13 de julho de 2023.

DIAS, Luciana de Oliveira. Tema contextual como possibilidade transdisciplinar na educação intercultural. **Revista Escritas**, v. 12, n. 1, p. 34-48, 2020. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/issue/view/envolvimentos> Acesso em: 9 de julho de 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade -Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 2, p. 34-42, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade> Acesso em: 10 de julho de 2023.

MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/issue/archive> Acesso em: 9 de julho de 2023.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003
NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade**. Transdisciplinaridade e educação do futuro. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2019.

NICOLESCU, Basarab. **Ciência, sentido e evolução: a cosmologia de Jacob Boehme**. São Paulo: Editorial Attar, 1995.



USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: entre problemáticas e possibilidades.

Nayla Thaynã Soares Alves de Meneses¹

Resumo: Este artigo buscou discutir e analisar sobre a utilização de imagens no Ensino de História e as problemáticas e possibilidades que permeiam a sua utilização e seus potenciais interpretativos/críticos em sala de aula. Com o advento de novas fontes e de novos olhares para diferentes perspectivas históricas, o ensino de história também precisou-se moldar para atender e repassar essa nova gama documentais que auxiliam no processo de ensino e entendimento por parte do docente, como as linguagens, assim, trabalhar com imagens podem possibilitar ao ensino novas e amplas discussões sobre a produção e utilização desses documentos, ou seja, o contexto histórico, social, temporal e espacial que esta foi produzida e sua aplicabilidade no ensino de história. A metodologia aplicada foi a de pesquisa bibliográfica com o uso de diversas fontes tais como: revistas científicas, artigos, monografias e livros, tendo por finalidade formar uma base teórica e interpretativa acerca do assunto abordado.

Palavras-chave: Imagens, Ensino, História.

1 Mestranda em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em História da Guerra (FAVENI). Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente é professora do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus São Raimundo das Mangabeiras. Email: naylaalvesmeneses@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo pretende analisar as utilizações das imagens em sala de aula nas aulas de História. Amplas são as possibilidades de interdisciplinaridade no ensino de História, e no caso das imagens, percebemos relutância dos historiadores (também em sala de aula) em tratá-las como fontes históricas, uma vez que a grande preferência é pela escrita. As imagens podem ser aproveitadas, ressignificadas, analisadas em sala de aula e no contexto escolar o verbal e o visual contribuem para o processo de ensino e melhor afixação do que é ensinado. A metodologia aplicada na realização desta pesquisa foi a de pesquisa bibliográfica, baseando-se em revistas científicas, artigos, monografias e livros disponíveis no Google Acadêmico. Ao ter acesso a essas análises, tornou-se importante e possível compreender a amplitude de discussões sobre o tema abordado.

As imagens visuais integram uma gama de interpretações e representações sociais, atreladas a mídia televisiva, virtual, fílmica e impressa. Em um segundo sentido, as imagens são importantes ao ensino, pois apresentam diferentes formas e funções que possibilitam sua aplicabilidade no ensino, principalmente no âmbito do livro didático.

Afinal, o que é a imagem? Esta é definida como algo bidimensional (que encontramos no desenho, figura, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (a exemplo da escultura), além do termo genérico, que entende a imagem a tudo que possamos “ver”, retratando objetos, pessoas e/ou situações, que se tornam reconhecíveis graças às relações de semelhança que apresentam com o que representam.

Antes de analisarmos os conteúdos sobre Imagens e seu diálogo com o Ensino, temos que analisar as bases teóricas que fundamentam a Imagem, como a Iconografia e Iconologia. Tais termos ressurgem nos estudos de História da Arte durante as décadas de 1920 e 1930. A Iconologia estuda as discussões sobre o que as imagens carregam como representações que são variadas, como virtudes, vícios,

críticas entre outras. Já a Iconografia vem do grego “*eikon*”, imagem, e “*graphein*”, escrever, tendo como intuito entender e estudar as discussões que vão desde descritivas até estatísticas de uma imagem, assim a iconografia vem a ser descrição e classificação de imagens, informando que temas específicos foram analisados e por quais motivos se tornaram objeto de estudo (PANOFSKY; DRECHSEL, 1955).

Nomes importantes para os primeiros estudos sobre Iconografia e Iconologia e sua potencialidade como documento (principalmente histórico) são Aby Warburg e Erwin Panofsky, que trabalharam para criar uma história cultural baseada em imagens e texto, incentivando o uso das imagens como recurso documental. Começava-se assim a utilizar a imagem como evidência e documento histórico, que pouco demoraria para chegar ao campo de Ensino e Livro Didático.

Foi no processo da Nova História Cultural, que durante a década de 1970 e 1980 ampliou consideravelmente os documentos, temas e objetos historiográficos, que foi reconhecido a importância da imagem como recurso documental. Antes tal prática passava por uma “invisibilidade”, onde historiadores priorizavam o documento escrito, dando-lhe confiança para construir suas pesquisas. Também deve-se destacar o alargamento de produções com o eixo temático de Linguagens e Novas Linguagens, que estarão inseridas tanto no conteúdo historiográfico quanto no conteúdo didático e que incluem os recursos imagéticos.

A autenticidade das fontes escritas e oficiais são hegemonia na pesquisa histórica. Assim, mantivemo-nos longe não apenas das imagens, mas também de outros objetos de estudo não pertencentes à esfera dominada pela escrita. As imagens só se tornaram efetivamente reconhecidas no campo historiográfico a partir dos anos 1970-1980, no entanto, elas foram usadas apenas quando as fontes escritas não eram suficientes, ou seja, quando o texto era escasso.

Torna-se necessário expandir o conceito de leitura, que se vê restrita apenas ao ler letras/símbolos do alfabeto. Se tal fato fosse

verdade, nunca poderíamos falar em leitura de imagens, logo, também modificamos o leitor, daquele que lê livros para aquele que também lê imagens. Santaella (2012, p. 10) nos explica o grande universo que se estar no ato de “ler”:

(...) Variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: sinais de trânsito, luzes de semáforos, placas de orientação, os nomes das ruas, placas de estabelecimentos comerciais (...) também o espectador de cinema, TV e vídeo.

Diante dessa gama de informações, se torna insustentável a concepção de que ler se restringe às “palavras escritas”, pois possuímos várias formas de “ler” e também, multiplicidades de leitores.

No campo da História e o Ensino de História, a imagem é uma das linguagens mais procuradas e inseridas, onde reproduzem-se em pinturas, figuras, esculturas, fotografias, filmes, porém pouco são trabalhadas em seu sentido e potencial crítico na sala de aula, passando por muitas vezes “batidas” no âmbito do docente e do discente. (BASTOS ROCHA, DE SOUZA MAGALHAES, GONTIJO, 2015)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina os processos de aprendizagem considerados “necessários” durante a fase de ensino e age de acordo com as instruções do Plano Nacional de Educação (PNE), que administra e define diretrizes, estratégias e metas na política educacional 2014-2024. E no Ensino de História e suas aplicabilidades em sala da aula, a BNCC considera trabalhar com os mais diferentes tipos de documentos e fontes que se atribuem ao historiador, que podem facilitar a compreensão do aluno sobre a relação entre espaço e tempo nas relações sociais.

Atualmente, trabalhar com imagens é comum no ensino, especialmente no campo da história. Elas realçam e enfatizam processo de ensino-aprendizagem que se expressam nas mais variadas formas visuais, como, por exemplo, fotos, vídeos, mapas, pinturas, desenhos

animados e filmes. Sobre a inserção de documentos ao ensino de História, Circe Bittencourt explica que:

Os documentos também são materiais mais atrativos e estimulantes para os alunos e estão associados aos métodos ativos ou ao construtivismo, conforme as justificativas de algumas das propostas curriculares. Recorrer ao uso de documentos nas aulas de História pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador. Nesse caso, há certa ambição em transformar o aluno em uma “espécie de historiador”, situação complexa que conduz a problemas de difícil solução. (BITTENCOURT, 2009, p. 327).

E também ressalta que:

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto registro do passado. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias. (BITTENCOURT, 2009, p. 351).

A problemática maior é qual tratamento metodológico as imagens exigem, que vai além de ser usada apenas como ilustração e nesse momento encontramos problemáticas sobre sua utilização, que por muitas vezes se encontram “inutilizadas” pelos professores, que as encaram apenas como meras imagens e não como uma produtora de conhecimento e aguçadora da noção crítica dos alunos.

Portanto, ao trabalhar com imagens, o professor deve saber quais critérios podem ser usados para selecionar, analisar e definir o papel das imagens na sala de aula e qual o seu papel para compreender o passado e sua ligação com o presente. É preciso saber quem são seus autores, técnicas e o momento histórico em que este docu-

mento foi criado. Não se trata apenas de construir uma ponte entre o presente e passado, mas principalmente para criar oportunidades de aprendizagem para o que está sendo visualizado. Entretanto, quais as possibilidades e as problemáticas que o professor tem ao trabalhar as imagens? O objetivo principal do presente artigo é o de responder, mesmo que parcialmente, a essa questão.

TRABALHANDO COM IMAGENS: POSSIBILIDADES E PROBLEMÁTICAS.

Escolher a iconografia em um momento em que nos encontramos rodeados por ela é uma forma de mesclar o ensino e o cotidiano, para se aproximar do aluno e de sua realidade. Portanto, ao utilizar a iconografia como fonte histórica e didática, permite discutir a produção das imagens e mensagens que estas obtêm possibilitando um novo e mais amplo olhar do discente ao que o cerca e ao que lhe é ensinado (DOCKHORN, 2019).

A alfabetização visual é entendida como aprender a ler as imagens, sendo possível a análise de sua construção e o que se reproduz na própria imagem, desenvolvendo uma sensibilidade necessária para saber o que tais documentos apresentam, indicam ou querem indicar, seu contexto, como pensam e o modo como representam a realidade. (SANTAELLA, 2012).

No contexto do ensino, a alfabetização visual entende-se por desenvolver habilidades sobre a leitura de imagens, de modo que se torna possível desprender-se da ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimento, negligenciando a alfabetização visual. Assim, ao anexarmos a imagem a alfabetização, esta também adquire a importância cognitiva que merece no processo de ensino e aprendizagem. (SANTAELLA, 2012).

Na sociedade atual, onde o visual cresce espontânea e rapidamente, é necessário ao professor (independentemente de sua forma-

ção) compreender os enredos que permeiam a imagem, trazendo-a para seu lado, como um recurso didático, além do mais, não se tem um documento considerado neutro, e a imagem, tal qual qualquer documento histórico, não pode ser considerada uma expressão real da verdade ou uma cópia fiel.

Precisa-se ter cuidados ao trabalhar com a imagem, como Litz (2009, p. 3) nos explica:

Quando se trabalha com a análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento. Por isso, qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças entre épocas, culturas e lugares distintos.

É necessário ao professor conhecer a importância deste recurso no dia a dia dos alunos, analisando seu diálogo com o presente e local que os alunos se inserem. E caso o aluno não conheça, o que o professor deve fazer? Segundo De Amorim e Da Silva, (2016, p. 11) “Não obstante, se o aluno não conhece, o professor deve procurar conhecer antes de levar para a sala de aula. Isto é, o/a professor (a) precisa familiarizar-se com os artistas, os autores, o momento histórico, as pinturas, os desenhos, as gravuras, etc.”.

Entretanto, também ressalta que:

é preciso atentar para como vem sendo configurado o tratamento visual das imagens, sabendo-se que a complementação com textos ou legendas é essencial, visto que, muitas das vezes, as ilustrações são estudadas como meras elucidações, consideradas como “informações seguras” que “não” necessitam ser questionadas. Desse modo, os alunos acabam não refletindo sobre as representações ima-

géticas, porque grande parte dessas imagens já vem acompanhada de legendas que decifram o que está posto na imagem, apresentando pura reprodução. Entretanto, há casos em que essas imagens já são discutidas nos textos e utilizadas para enobrecer conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios em vez de promover novas respostas, posicionamentos e opiniões críticas dos educandos(as). (DE AMORIM e DA SILVA, 2016, p. 15).

No processo de ensino e aprendizagem, é necessário buscar o desenvolvimento e aprofundamento do teor crítico, inserindo as noções de como a história é produzida e veiculada, indo para além do que apenas mera acumulação de conteúdo. Assim, o trabalho com as imagens possibilita discussões sobre a produção da imagem que está sendo utilizada: seu contexto temporal, social e espacial, o que nos possibilita também perceber seus significados, tanto na época que foi produzida quanto para a qual está sendo analisada. (LITZ, 2009).

Já no livro didático, a imagem faz parte do conjunto iconográfico (ou da iconografia), que se definem em relação ao sistema de codificação visual. Esta iconografia é também um conjunto de variados tipos de imagem visual, que é incorporado ao produto cultural, agregando-lhe valor cultural e sentido. É interessante notar que os livros didáticos de História incorporam também o debate acadêmico sobre o uso da fonte visual como documento. As utilizações sobre diferentes tipos de imagens, nos diz Mauad (2015, p. 84) “objetivo de educar, e ao mesmo tempo, instruir.”

A supracitada autora também destaca os níveis de figuras dentro do livro didático, vamos analisar:

Em um primeiro nível inserem-se as figuras de referência, uma coleção de sinais que permitem aos leitores se inteirarem da lógica didática do livro. Informações vindas em forma de grafismos - gráficos, tabelas, *boxes*, etc. -, ou ainda, de figuras icônicas - personagens criados pelos ilustradores, recurso utilizado, geralmente, nas séries elementares do ensino fundamental, que ajudam a orientação pelo

texto didático, documentos apresentados e exercícios. Tais figuras fazem parte do projeto gráfico do livro. (MAUAD, 2015, p. 84)

E prossegue:

Em um segundo nível de complexidade, está um conjunto de ilustrações que permite a ampliação de um determinado conteúdo explicitado verbalmente. Um bom exemplo de ilustrações bem alocadas são os mapas, que podem ser de época, devendo assim trazer as referências necessárias a sua identificação heurística - época da sua produção, autor, local de guarda, dentre as principais. Uma imagem que ilustra uma ideia não implica em uma utilização meramente acessória. Em geral, as ilustrações atuam para amplificar o sentido apresentado verbalmente - assume uma função indicativa, como no exemplo: veja só onde estava localizada a cidade do Rio de Janeiro, neste mapa do século 17. (MAUAD, 2015, p. 84)

Encontra-se várias imagens em um livro didático. Tais ilustrações perpassam pelos mapas, pinturas, fotografias, charges e etc. Cada uma tem seu papel e uso associado a uma função no processo de aprendizagem, o que garante que a imagem não perca seu sentido habitual, ou seja, a ser uma ilustração, uma imagem solta ou um tapa buraco no livro.

As imagens como representações visuais se enquadram conforme a sua finalidade. Elas possuem o poder de aguçar e ampliar nossa percepção crítica e analítica visual, pois não são um elemento neutro, pelo contrário, possuem motivos, sentidos, críticas e contexto por trás de sua criação.

Embora até esse momento, este artigo tenha discutido as possibilidades sobre o uso da Imagem no Ensino de História, precisamos debater as problemáticas que se inserem neste assunto, que também se interligam com o professor e todas as benesses que este recurso trás para a sala de aula.

Analisamos que para que o professor trabalhe com as imagens em sala de aula, se há alguns problemas que vão desde a sua formação, que

não privilegia estudos sobre os recursos imagéticos, quanto também a sua própria conduta, que não acha necessário se aprofundar ou entende não ser importante aplicar ou analisar tais recursos em sala de aula.

A decifração do conteúdo que a imagem carrega é algo complexo, tanto para o aluno quanto para o professor. Para alguns alunos, a imagem pode ser apenas algo superficial, longe do que está realmente sendo transmitido. Nesse momento, o professor pode intervir, aprofundando mais sobre a leitura da mesma, desconstruindo a noção equivocada da imagem e o conteúdo na qual ela está relacionada. (DA SILVA et al., 2018).

Além disso, percebe-se que mesmo fazendo parte do conteúdo total do livro didático, as imagens inseridas nele não passam de meras ferramentas ilustrativas, apoiando-se ao texto escrito, não tendo independência para suscitar críticas e/ou questionamentos sobre qual seu conteúdo e porque está lá.

Também se têm críticas quanto às imagens que se encontram no livro didático, pois percebemos que muitas reproduzem e/ou reforçam estereótipos sobre as mais diversas sociedades e gênero. Um exemplo claro são as imagens femininas nos livros didáticos de história, pois estas imagens reproduzem desigualmente as mulheres em relação aos homens, mostrando aos professores que se precisa ter um maior cuidado e capacidade crítica na análise da imagem, para não reproduzir e até naturalizar essa desigualdade.

Como explica REIS (2022, p. 38):

Os livros didáticos possuem variadas imagens que podem apresentar a importância que um gênero tem sobre o outro. Então, quando estudamos a sociedade patriarcal e conservadora, nota-se que a figura masculina é colocada como um símbolo de poder, de dominação e decisão, enquanto a mulher é retratada como um ser inferior. Dessa forma, não são observadas discussões críticas sobre o gênero nos livros didáticos, de modo que os alunos entendam que a história contada favorece apenas um gênero.

E reforça que:

O livro didático é um dos principais recursos utilizados em sala de aula pelos educadores, e é através dele que se desenvolve uma pequena parte do processo de ensino- aprendizagem do cotidiano escolar. Levando em consideração a sua grande utilidade no ambiente escolar, é necessário que o educador tenha um conhecimento prévio em como os conteúdos são reproduzidos e como trabalharão temáticas específicas com os alunos. (REIS, 2022, p. 37).

Muitas vezes a visão repassada pelos livros didáticos difere da realidade e se o professor não analisar mais profundamente, os alunos continuarão a repassar várias temáticas de uma forma preconceituosa e/ou então possuir uma visão desvirtuada de vários temas históricos. (REIS, 2022).

Notamos também que o livro didático reforça as ideias sobre as práticas sociais e econômicas esperadas entre homens e mulheres, reforçando a perpetuação das identidades e ideologias estereotipadas sobre o gênero, que ainda se encontram vigentes em sociedade. As imagens servem como documento, e como tal, não são neutros nem indiferentes à época que foi criado, e como um documento, não deve ser entendido como uma verdade absoluta.

Assim, é imprescindível a nós, professores, se atentar a tais noções e problemáticas que perpassam pela utilização da imagem no ensino. Ela não deve e nem pode ser utilizada apenas como ilustração ao texto, ela precisa ser utilizada em sala de aula como potencializadora de assuntos, com teor crítico, analítico e reflexivo, seja sobre o conteúdo ou sobre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

É interessante ao docente e ao discente a inserção da diversidade de recursos (sejam eles primariamente didáticos ou não) e as imagens tem a capacidade de potencializar o conteúdo trabalhado

em sala. Porém, como em qualquer documento, é necessário redobrar os cuidados ao utilizá-los em sala de aula, pois pode-se reforçar vários estereótipos sobre determinados assuntos. É necessário conhecer, analisar e criticar.

As imagens documentam as noções visuais como também é um produto das relações sociais. Ao analisarmos a imagem, temos a possibilidade de entendermos a sociedade que a produziu e a consumiu, que criou, imaginou e arquivou, como também o que vivenciou e esqueceu. Imagens devem assim assumir um lugar de protagonização no ensino, possibilitando a abertura de janelas mais amplas.

REFERÊNCIAS

BASTOS ROCHA, Helenice Aparecida; DE SOUZA MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Editora FGV, 2015.

CASTELO, Sander Cruz; CECATTO, Adriano; FERNANDES, Márcio Régis. Imagem e Ensino de História. **Ensino & Linguagens da História. Fortaleza: EdUECE**, p. 235-266, 2015.

DE AMORIM, Roseane Maria; DA SILVA, Cintia Gomes. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. **História & Ensino**, v. 22, n. 2, p. 165-187, 2016.

DA SILVA, Thiago Venícius et al. POTENCIALIDADE DA LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS. 2018.

GUEDES, Silmara Regina. A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção do conhecimento. 2015.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **História da Educação**, v. 19, p. 81-108, 2015.

REIS, Gabriel Silva dos. *Imagens de mulheres nos livros didáticos de história (2018-2020)*. / Gabriel Silva dos Reis. – São Luís, 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. Editora Melhoramentos, 2012.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	III Colóquio do programa de pós-graduação em formação docente em práticas educativas: políticas públicas para educação superior
ORGANIZADORES	Jónata Ferreira de Moura Késsia Mileny de Paulo Moura
PROJETO GRÁFICO	Camila Grazielly Rego de Sousa Kessia Mileny de Paulo Moura
DIAGRAMAÇÃO	Francisco Batista Freire Filho
FORMATO	150 x 220 mm
PÁGINAS	930
TIPOGRAFIA	Dante MT Std Rubik Humanst521 BT Century Gothic



ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN 978-65-5363-352-0



9 786553 633520